Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8970507
Centre d'intérêt: 560

Bernard, Jean-Louis.

Pour un design éducatif dans la planification d'un programme / Jean-Louis Bernard. -- [Montréal] : Université de Montréal. Section d'andragogie : Diffusion Librairie de l'Université de Montréal, [1987?].
219 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Bibliogr. à la fin du v.

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Section d'andragogie

----

Descripteur(s): Elaboration de programmes * Elaboration d'objectifs * Evaluation de programmes * Rôle * Analyse de besoins * Objectifs d'apprentissage * Instrument d'analyse * Instrument d'évaluation * Questionnaire * Education des adultes

----

S'appuyant sur des principes et des règles propres à l'élaboration et à la réalisation d'un programme d'activités éducatives, l'auteur a constitué un dossier de plus de 70 documents à partir de travaux d'experts de l'intervention éducative et de ses propres recherches. Ces documents sont regroupés sous cinq thèmes: 1. planification: généralités, définitions, modèles; 2. rôles de certains agents; 3. processus de planification et stratégies possibles; 4. analyse d'une situation et formulation d'objectifs; 5. évaluation d'un programme. L'ouvrage fournit des cadres théoriques et de nombreux instruments conçus pour faciliter des changements de comportements chez l'adulte en situation d'apprentissage.

Type de document: d

R>

EDUQ
8970507

ANDRAGOGIE

POUR UN DESIGN ÉDUCATIF DANS LA PLANIFICATION D'UN PROGRAMME

Jean-Louis BERNARD

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COUVERTURE: Gabrielle CANTIN

POUR UN DESIGN EDUCATIF DANS LA PLANIFICATION D'UN PROGRAMME

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'EDUCATION
ANDRAGOGIE

JEAN LOUIS BERNARD
PROFESSEUR TITULAIRE

LA LIBRAIRIE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
1987 - 88

DEPOT LEGAL - 3e TRIMESTRE 1987
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA

ORIENTATIONS

" La manière de travailler en éducation des adultes doit être faite en utilisant la route des situations et celle de sujets.
Notre système académique s'est développé dans l'ordre inverse de telle sorte que le professeur est le point de départ et l'apprenant est secondaire.

Dans le mode traditionnel et conventionnel, l'apprenant doit s'ajuster au curriculum alors qu'en éducation de adultes le curriculum doit être élaboré à partir des besoins et intérêts de l'apprenant. Tout adulte se retrouve dans des situations spécifiques en tenant compte de son travail, de ses loisirs, de sa vie familiale, de sa vie communautaire, ... toutes ces situations exigeant des ajustements.
L'éducation de adultes commence là. Le contenu est apporté dans la situation ou encore au travail quand c'est nécessaire.
Les textes et les professeurs jouent un rôle nouveau et secondaire .
La première importance va à l'apprenant. "

E.C.Lindeman, The Meaning of Adult Education, New-York: New Republic, 1926, pp.8-9.

Ce grand maître à penser en éducation des adultes a vécu au même moment que John Dewey , qui , en 1938, a écrit un volume sur " Expérience and Education ", dont voici un court extrait.

" Les buts de l'apprentissage sont constamment changeant et en évolution, les seuls principes du processus sont la continuité de l'expérience et l'interaction de l'apprenant avec son environnement.
La plus grande distinction entre une véritable éducation et une mauvaise éducation consiste en ce que la première élargit la capacité de l'individu ou de la société pour des expériences plus riches dans le futur alors que la seconde les arrête, diminue ou contrevient. "

John Dewey , p.22

))))))))))))))))))))))))))))))

L'ART

DU CONNAISSEUR DU CRITIQUE

EN EDUCATION

LE CONNOISSEURSHIP EST ,L'ART D APPRECIER ....ACTE PRIVÉ ...
LE CRITIQUE EST L'ART DE RÉVÉLER , DE DIVULGUER ... ACTE PUBLIC ...

--- POUR ÊTRE UN CONNAISSEUR, IL FAUT AVOIR UN DÉSIR DE PERCEVOIR LES SUBTILITÉS, DE DEVENIR UN ÉTUDIANT DU COMPORTEMENT HUMAIN, D'ETRE CENTRE SUR SES PERCEPTIONS. REGARDER EST UNE CONDITION ESSENTIELLE , REGARDER EST UNE TÄCHE ESSENTIELLE À ENTREPRENDRE.

LE CONNAISSEUR APPORTE LE NOYAU FONDAMENTAL DE RÉALISATIONS QUI CONSTITUE LE MATERIEL SUR LEQUEL LE CRITIQUE TRAVAILLE.

LE DÉVELOPPEMENT D'UN CONNAISSEUR REQUIERT L'HABILETE À PERCEVOIR LES -- RÈGLES -- GRACE AUXQUELLES LA VIE EDUCATIVE EST VECUE. CELA SIGNIFIE PROBABLEMENT LE SENS OU LA SIGNIFICATION DONT CES -- REGLES -- SONT PORTEUSES. A QUOI RÉFÈRENT CES REGLES .

COMPRENDRE LE <u>CONTEXTE</u> DANS LEQUEL LES CHOSES ARRIVENT . LE CONTEXTE REQUIERT NON SEULEMENTQUELQUE SAVOIR SUR LES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS LES CIRCONSTANCESOU SE PASSE L'EVENEMENT MAIS AUSSI DANS PLUSIEURS SITUATIONS CONNAITRE QUELQUE CHOSE QUI APPARTIENT AU PASSÉ, CONTRE LEQUEL LES DETAILS PRESENTS PRENNENT PLACE. C'EST AUSSI AVOIR UNE MEMOIRE .

EISNER, <u>THE EDUCATIONAL IMAGINATION</u> , P.219

SOMMAIRE

INTRODUCTION.	
PLANIFICATION : GÉNÉRALITÉS . DÉFINITIONS. MODÈLES	CHAPITRE I
RÔLES DE CERTAINS AGENTS	CHAPITRE II
PROCESSUS DE PLANIFICATION ET STRATEGIES POSSIBLES	CHAPITRE III
ANALYSE D'UNE SITUATION ET FORMULATION D'OBJECTIFS	CHAPITRE IV
EVALUATION D'UN PROGRAMME	CHAPITRE V
BIBLIOGRAPHIE ANNOTÉE	CHAPITRE VI
ANNEXES I, 2, 3.	

INTRODUCTION

> À l'aube des deux dernières décennies du siècle, nous nous trouvons dans un état de crise profonde aux dimensions universelles. Il s'agit d'une crise complexe, multidimensionnelle - qui touche chaque aspect de notre vie - notre santé, nos moyens d'existence, la qualité de notre environnement, nos relations sociales, notre économie, notre technologie et la politique. Ses dimensions sont intellectuelles, morales et spirituelles; elle est d'une urgence et d'une ampleur sans précédent dans l'Histoire.
>
> CAPRA, p. 18

Cette photographie de la réalité n'a rien de désespérant mais elle invite à la réflexion critique pour les actions à entreprendre en vue d'opérer des transformations. Les adultes de toutes les générations sont invités à prendre en main des situations toutes en appel de changement.

Des opérations de réorientations et de recadrages sont de première importance si l'on veut maîtriser progressivement les clés des nouveaux codes de la civilisation actuellement en marche. Il semble impérieux de développer de nouvelles approches après avoir identifié strictement les réalités porteuses de signification.

Si les stratégies mécanistes ont toujours une valeur certaine en des lieux déterminés, il est nécessaire d'affirmer que des stratégies organismiques, dites systémiques, doivent être développées afin de mieux saisir la nature des réalités. L'être humain cherche sa survie en bien des formes mais il recherche encore davantage le sens de ce qu'il perçoit, de ce qu'il réfléchit et de ce qu'il fait.

Pour accompagner les adultes dans la poursuite de leurs démarches, des éducateurs se proposent à différents titres pour réaliser ces courses planifiées plus ou moins longues, plus ou moins fréquentes. En pareilles situations il sera question de compétences relatives à la planification d'un programme d'activités éducatives ou encore d'un curriculum dans le sens scolaire du terme. L'ensemble des opérations façonnant la planification pourra être ordonné d'une manière plus ou moins flexible selon les types d'apprentissage en perspective. Les éducateurs d'adultes deviennent particulièrement intéressés à connaître et à maîtriser davantage le processus de l'élaboration et de l'évaluation d'un programme d'activités éducatives.

Par le passé, l'utilisation de la méthode intuitive s'avérait avantageuse à certains égards mais souvent fort limitée. Devant les urgences de toute nature, on souhaite traiter les questions de la manière la plus adéquate possible. Pour ce faire, on cherche à se donner des moyens intelligents, pertinents, efficaces et efficients.

Par rapport à l'apprentissage en éducation des adultes, certains malaises existent:

1. de nombreuses institutions ont des structures inopérantes;
2. des services d'éducation des adultes n'ont pas encore réussi les liens nécessaires entre les besoins et les attentes des organisations et des individus;
3. les ressources professionnelles et matérielles manquent pour répondre aux besoins collectifs et individuels;
4. le discours politique demeure fréquemment inefficace;
5. les conceptions et les pratiques éducatives sont souvent en situation conflictuelle.

Et pourtant il faut organiser des activités éducatives formelles et informelles tant dans le milieu scolaire que dans les multiples organisations préoccupées à différents titres par la continuité des apprentissages pour favoriser le développement organisationnel ou individuel.

<u>Les postulats</u>:

Quelle que soit la méthodologie sélectionnée pour planifier: contrôle, herméneutique, critique, il appert que les postulats qui suivent s'appliquent.

1. La planification d'un programme est conçue comme un processus comprenant une séquence d'activités et de comportements;
2. Tout comportement est le résultat d'une identification et d'un choix;
3. Tout choix est fait à partir d'au moins une alternative;
4. Chaque possibilité de l'alternative a ses conséquences probables;
5. Tout responsable de planification d'un programme éducatif entrevoit les effets qu'il espère et par la suite sélectionne les comportements qu'il pense les plus aptes;
6. Tout responsable de planification doit être bien au fait du processus de la démarche, de ses propres valeurs, savoirs et habiletés;
7. Tout responsable doit être ingénieux et plein d'audace dans la recherche et la reconnaissance de méthodologies diverses ou complémentaires;
8. Tout responsable doit être conscient que l'ouverture au changement et la disposition à expérimenter de nouvelles habiletés peuvent devenir menançantes et difficiles mais aussi gratifiantes.

<u>Un programme éducatif</u>

Un programme éducatif, c'est l'étude de "ce qui devrait constituer un monde d'apprentissage et de comment y arriver pour faire ce monde". C'est une entreprise micro-organique où il est question, par-

fois implicitement, de ce qu'est une bonne société, une bonne vie, une bonne personne. Et en poussant cette réalité un peu plus loin, on constate qu'il a des questions d'ordre moral relatives à comment être en contact avec les autres ou comment au mieux vivre avec les autres.

Tout discours ou travail relatif à un programme éducatif est appuyé sur des valeurs dont l'intention se réfère au mieux-être et/ou au meilleur fonctionnement d'une organisation ou d'une personne. Un examen plus approndi de tout discours ou travail donne l'occasion assez fréquemment de révéler un manquement à identifier et énoncer clairement les valeurs sous-jacentes au travail en voie de réalisation. N'importe quelle personne active dans la fabrication d'un programme doit réaliser qu'elle est engagée dans une activité politique parce que tout travail relatif à un programme a en quelque sorte une fonction législative dans une forme microscopique.

Un programme comprend une variété d'activités organisées par une institution ou une organisation éducative dont le but consiste généralement à favoriser chez l'apprenant adulte des changements de comportements soit au niveau du savoir, du savoir-faire ou du savoir-être.

Se rappelant que toute expérience d'apprentissage n'est réelle que lorsque l'apprenant agit et réagit à l'intérieur d'un environnement éducatif, l'éducateur cherche à aider l'apprenant à modifier ou à changer un comportement de telle sorte que sa principale préoccupation est celle de l'atteinte d'objectifs comportementaux plutôt que celle de la matière à couvrir. En conséquence, le design de l'activité éducative est réalisé en fonction du concret et du spécifique d'une question donnée. Les

événements, les activités et les mises en situation constituent les épisodes de la réalisation, vérifiés par l'évaluation. D'où la nécessité d'élaborer un programme qui assure une continuité, une séquence et une intégration des apprentissages.

Ceci est réalisable lorsque des efforts systématiques et délibérés sont accomplis pour développer un plan d'action significatif. Un tel plan d'action tient compte:

1. de la situation à améliorer ou à changer,
2. des valeurs sociales et individuelles,
3. des besoins éducatifs de la clientèle-cible formulés en terme d'objectifs,
4. de situations d'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs,
5. des critères devant déterminer le niveau de réalisation du programme.

Le DOSSIER.

A, les sources.

S'appuyant sur des principes et des règles propres à l'élaboration et la réalisation d'un programme d'activités éducatives, l'auteur a voulu constituer un dossier composés d'éléments et de documents cueillis auprès d'experts de l'intervention éducative et de ceux qu'il a lui-même fabriqués.

Ainsi on verra apparaître des cadres théoriques ainsi que des instruments construits pour faciliter des changements de comportement chez des adultes en situation d'apprentissage. Les auteurs référents sont autant des experts de l'éducation que de l'éducation des adultes.

Dans le premier groupe, on peut nommer Eisner, McNeil, Popham ,Robinson , Tyler. Aker, Cosgriffe, Griffin, Houle , Knowles, Kaufman, La Forest sont des spécialistes de l'éducation des adultes. Le cahier de Virginia Griffin, Program Planning in Adult Education (1969) , a été une source d'où ont été extraits une vingtaine de documents.
Plusieurs de ces auteurs ainsi que plusieurs autres cités dans la bibliographie ont été consultés.

B. L'organisation.

Plus de soixante et dix documents ont été regroupés sous cinq principaux chapitres :

1. Planification : Généralités -- Définitions -- Modèles .(59 pages)

2. Rôles de certains agents. (20 pages)

3. Processus de planification et stratégies possibles. (29 pages)

4. Analyse d'une situation et formulation d'objectifs.(30 pages)

5. Evaluation d'un programme. (46 pages)

Enfin une bibliographie annotée constitue le chapitre six.

6. Bibliographie annotée. (8 pages)

Deux documents jugés importants sont en annexe.

A-1 . Aspects of program building, extrait de Huey LONG, Adult Learning,Research and Practice, chapitre 7, (1983).

A-2. Cognitive Style : Implication for Curriculum, de Charles A. Letteri.

C. Le format.

Tous les chapitres ont une présentation uniforme. Une liste de tous les documentssert de sommaire au chapitre. Tout document est identifié à l'auteur ou aux auteurs selon le cas. Chaque chapitre est paginé d'une manière autonome afin de pouvoir modifier l'ordre si nécessaire ou encore de pouvoir ajouter d'autres documents.
Si le titre d'un chapitre fait référence à plusieurs opérations ou sous-opérations, elles sont placées dans un ordre assez opérationnel. Cependant il n'y a aucune rigueur scientifique dans l'ordre des documents.

Comme la très grande majorité des documents sont de sources américaines, l'auteur a dû se livrer à la traduction de l'américain, sauf au moment où il a fait des synthèses de chapitre ou de volume.

D. Le titre.

POUR UN DESIGN EDUCATIF D'UNE PLANIFICATION DE PROGRAMME.

Toute activité éducative faite d'opérations et d'étapes séquenciées est le produit d'une planification réalisée soit par un apprenant, un concepteur, un administrateur, un intervenant direct ou toute autre personne reponsable ; en cela elle exige la mise en place d'un design.
Tout design de programme comprend quatre composantes de base si l'on veut une planification adéquate. Ce sont les buts et objectifs , le contenu , les activités d'apprentisage et l'évaluation. Lorsqu'on prépare un programme, le design doit être réalisé en considérant les facteurs suivants : l'étendue --- la séquence --- la continuité --- l'intégration .

Les facteurs étendue et intégration peuvent référer à la dimension horizontale de l'activité i.e. la mise en ordre des composants alors que

la séquence et la continuité sont considérées comme la dimension verticale, i.e. l'addition de compétences développées par l'apprenant.

Le design dit éducatif comprend tous les stimuli traduits en opérations conduisant à l'atteinte d'un but explicitement poursuivi au nom de valeurs et de priorités afin de favoriser un changement de comportement.
Dès lors toute véritable planification de programme ne peut être que le produit d'un design éducatif.

Septembre I987 Jean Louis BERNARD

Chapitre I

Planification : Généralités-- Définitions -- Modèles .

A. Généralités.

I. Les postulats éducatifs de Cyril Houle I-I

2. La réflexion: un processus personnel (Mezirow) I-3

3. Cybernétique et analyse de système Pilecki, traduit et adapté JL.Bernard I-4

4. Les méga-tendances . Naisbitt I-6

5. Habiletés pour prendre une décision. Boss I-9

6. Niveaux de prise de décision. adapté de Saylor et Alexander I-I0

7. Postulats sur l'apprentissage et le rôle de l'éducateur. Cosgriffe I-II

B.Définitions et Catégorisations.

8. Une matrice de constuits . Robinson I-I6

9. Le curriculum , une féfinition. Unruh I-I9

I0. Rationnel pour un programme. Tanner I-2I

II. Les théories sur le curriculum. Macdonald I-22

I2. Les idéologies et le curriculum. McNeil I-24

I3. L'approche systémique en planification. Kaufman I-33

I4. Modèles pour définir le contenu. McNeil I-39

C. Modèles fonctionnels.

I5. Modèls d'ingénerie d'un plan d'un plan d'études.Zais Traduit et adapté J.L.Bernard I-46

I6.Le modèle Enseignement-Recherche. Hamreus I-54

I7. Le modèle I D I . Instructional DevelopmentInstitute I-55

I8. Le modèle de Briggs I-56

I9. Le modèle des 4-D. Thiagarajan et Semmel I-57

20. Le modèle La Forest I-58

Les postulats de Houle

Cyril Houle dans son livre The Design of Education soumet sept postulats utiles dans la fabrication d'un programme en éducation des adultes (voir p. 32 ss)

1. N'importe quel épisode d'apprentissage survient dans une situation spécifique et il est profondément influencé par celle-ci.

   Tout humain vit dans un milieu complexe au plan personnel et social; ce milieu lui est unique et il est marqué par des changements qui influencent toutes ses expériences.

2. L'analyse ou la planification d'activités éducatives doit s'appuyer sur les réalités de l'expérience humaine et leurs changements constants.

   Puisque toute situation est unique, l'effort pour la comprendre ou encore pour planifier une activité éducative doit être centré aussi loin que possible sur les réalités et non pas sur des formes ou des abstractions.

3. L'éducation est un art pratique.

   Il y a un ensemble de principes qui ont émergé de l'analyse des pratiques antérieures. Si ce savoir abstrait et appliqué doit s'avérer efficace, il doit être utilisé dans une situation précise afin d'en arriver à une fin désirée.

4. L'éducation est un art coopératif plutôt qu'opératoire.

   Un art est opératoire lorsque la création d'un produit est essentiellement contrôlé par la personne qui utilise cet art.

   Le terme coopératif signifie une action réalisée par l'apprenant et l'éducateur en accord avec les exigences de la nature.

5. La planification ou l'analyse d'une activité éducative est habituellement entreprise en terme de périodes que l'esprit abstrait sous le mode analytique.

   Elle est aidée par la sélection de dimensions temporelles qui établissent des limites à ce qui soit recherché, soit observé.

6. La planification ou l'analyse de toute activité éducative peut-être assumée soit par un éducateur, soit par un apprenant, soit par un analyste indépendant, soit par une combinaison des trois.

7. N'importe quel design éducatif peut à son mieux être compris comme un complexe d'éléments interreliés, non pas comme une séquence d'événements.

La reformulation est nécessaire durant la période de la planification, durant la période de l'action et enfin durant le temps de la rétrospective.

La REFLEXION : un PROCESSUS PERSONNEL

(Mezirow)

La réflexion est un instrument qui rend possible la distanciation face aux réalités. Mezirow décrit les sept niveaux .

1. La réflexion est la prise de conscience de perceptions, de sens , et de comportements spécifiques.

2. La réflexion affective, c'est la conscience de comment un individu ressent au sujet de ce qui est perçu, pensé et agi .

3. La réflexion discriminante, c'est l'évaluation de l'efficacité de la perception , de l'action , et de l'habitude de faire des choses.

4. La réflexion jugementale, c'est devenir conscient des valeurs qui président aux jugements.

5. La réflexion conceptuelle, c'est évaluer la mesure à laquelle les concepts utilisés sont adéquats pour comprendre et juger.

6. La réflexion psychique, c'est reconnaître l'ahitude à poser des jugements hâtifs sur la base d'une information limitée.

7. La réflexion théorique , c'est être conscient du pourquoi un ensemble de perspectives est plus ou moins adéquat pour expliquer une expérience personnelle.

Les points 1, 2, 3, 4 , c'est réfléchir sur l'exprérience.

Les points 5, 6, 7, c'est la réflexion critique, ce qui le propre de l'adulte uniquement.

Dans une expérience, lorsqu'il y a une disjonction entre les normes sociales-culturelles-temporelles du milieu et les normes individuelles, alors s'installe le processus de la réflexion à un premier niveau d'abord pour énoncer les réalités prises pour acquises et dans un deuxième temps pour les dénoncer par la réflexion critique et les rendre significatives.

Se rappeler qu'une expérience anomique, non organisée, non structurée, sans cohésion demeure sans signification.

CYBERNETIQUE

et

ANALYSE D'UN SYSTEME

Le modèle cybernétique pour l'analyse d'un système.

1. Les éléments.

1.1 La quantité et la variété de l'information emmagasinée dans le système.

1.2 La structure du réseau de communication.

1.3 Les types des sous-systèmes à l'intérieur du système.

1.4 La nature de la facilité de mémoire du système.

1.5 Le nombre, le lieu et la fonction des boucles réalisées par les feedback négatifs dans le système ainsi que le décalage qui existe entre elles.

1.6 Les règles d'opération du programme qui déterminent la structure du système et des conduites.

1.6.1 les input routiniers à travers le système

1.6.2 l'identification et la classification de l'information.

1.6.3 les règles prioritaires pour l'input.

1.6.4 les règles qui régissent les mécanismes de feedback.

1.6.5 les règles qui gouvernent la synthèse d'information pour l'output.

2. Propositions.

2.1 La proportion des innovations sera en fonction des règles qui favorisent les essais pour solutionner les problèmes dans un système.

2.2. La capacité d'innovation ne peut pas excéder la capacité de la diversité disponible d'information.

2.3 Le nombre d'innovation est proportionnel à la quantité et à la variété de l'information.

2.4 Un mécanisme doit rendre possible ou l'oubli ou la brisure des modèles organisationnels.

2.5 Le nombre des changements dans un système sera proportionnel au nombre de changements dans le milieu.

3. <u>Considérations</u>

3.1 Tout système clos n'accepte pas de feedback négatifs et est condamné à la dégénérescence.

3.2 Tout système ouvert accepte les feedback négatifs et trouve en cela une sorte de source dynamique.

3.3 Tout feedback positif devient un renforcement pour poursuivre mais peut rendre stérile à la longue toute activité s'il demeure unique comme processus de retour.

Les méga-tendances

Des prédictions pour le futur peuvent varier beaucoup selon les différents aspects sous lesquels on regarde les réalités. Cependant il y a des tendances qui peuvent être identifiées qui ne sont pas sans influencer les programmes éducatifs.

L'un des grands en ce domaine est John Naisbitt qui a publié en 1982, Megatrends, et qui a identifié les grands mouvements sociaux, politiques, économiques et technologiques. Il apparaît que chaque tendance joue un rôle sur l'éducation. Unruh a utilisé les dix grandes tendances énoncées par Naisbitt et il a fait un lien entre celles-ci et leurs implications sur la planification d'un programme éducatif.

Grandes tendances	Implications éducatives
1. Passage d'une société industrielle à une société d'information. La grande majorité des travailleurs auront une occupation d'information et seront impliqués dans l'utilisation des micro-ordinateurs.	Une urgence à apprendre: la lecture, l'écriture, la langue, le langage informatique, les sciences, l'habileté à analyser, la capacité à s'adapter à de nouveaux savoirs et à les combiner.
2. Passage d'une technologie musculaire à une haute technologie. Une technologie balancée par le développement du potentiel humain.	La technologie ne doit pas tout envahir dans le développement personnel, les activités de groupe et les relations humaines. Des cercles de qualité sont utiles pour l'interaction humaine et les responsabilités partagées.

3. Passage d'une économie nationale à une économie mondiale. L'avion et les satellites ont transformé la planète en un village global et économique.	L'éducation globale est nécessaire. Apprendre au sujet du commerce international; modifier les priorités de production et l'interdépendance globale. Le commerce mondial pourrait être un véhicule pour la paix mondiale.
4. Passage d'une planification à court terme à une qui soit à long terme. Avoir des stratégies à long terme.	L'éducation doit être faite de manière à développer des habiletés de vision et de planification de telle sorte que les problèmes majeurs puissent être résolus sans avoir atteint un état de crise.
5. Passage de la centralisation à la décentralisation. Les approches de haut en bas sont passées dues. Les centres locaux gagnent du terrain.	La décentralisation doit être active dans la fabrication de programme d'études.
6. Passage des ressources institutionnelles à l'auto-assistance. Le recours continu aux gouvernements est passé; il faut apprendre à s'autosuffire.	Pour atteindre l'excellence, il faut impliquer tous les intervenants afin de développer cet esprit.
7. Passage d'une démocratie représentative à une démocratie participative. Les gens demandent de plus en plus d'être participants dans le processus de décision.	Tout programme éducatif doit favoriser le développement d'habiletés qui facilitent l'implication dans tout processus de décision.
8. Passage de la modalité hiérarchique au réseau. L'introduction de la technologie et de l'impersonnalité des hiérarchies rend nécessaire le développement de réseaux.	Les gens doivent se parler les uns les autres, partager des idées et se donner l'information. Le réseau peut favoriser l'auto suffisance et améliorer la productivité. Les récompenses viennent d'un enrichissement mutuel.

9. Passage des activités économiques du nord et du nord-est vers les sud-ouest.

   Certains symboles urbains déclinent, d'autres surgissent.

Les individus doivent être aidés à apprendre à s'adapter, apprendre de nouvelles capacités comme conditions de changement.

10. Passage de l'option bipolaire à l'option multiple.

    Les choix sont plus nombreux: nouveaux styles de vie, nouvelles formes d'art, nouvelles religions, etc.

La nouvelle base de la société n'est plus la famille mais l'individu.

Les diversités ethniques et culturelles prendront de plus en plus de place.

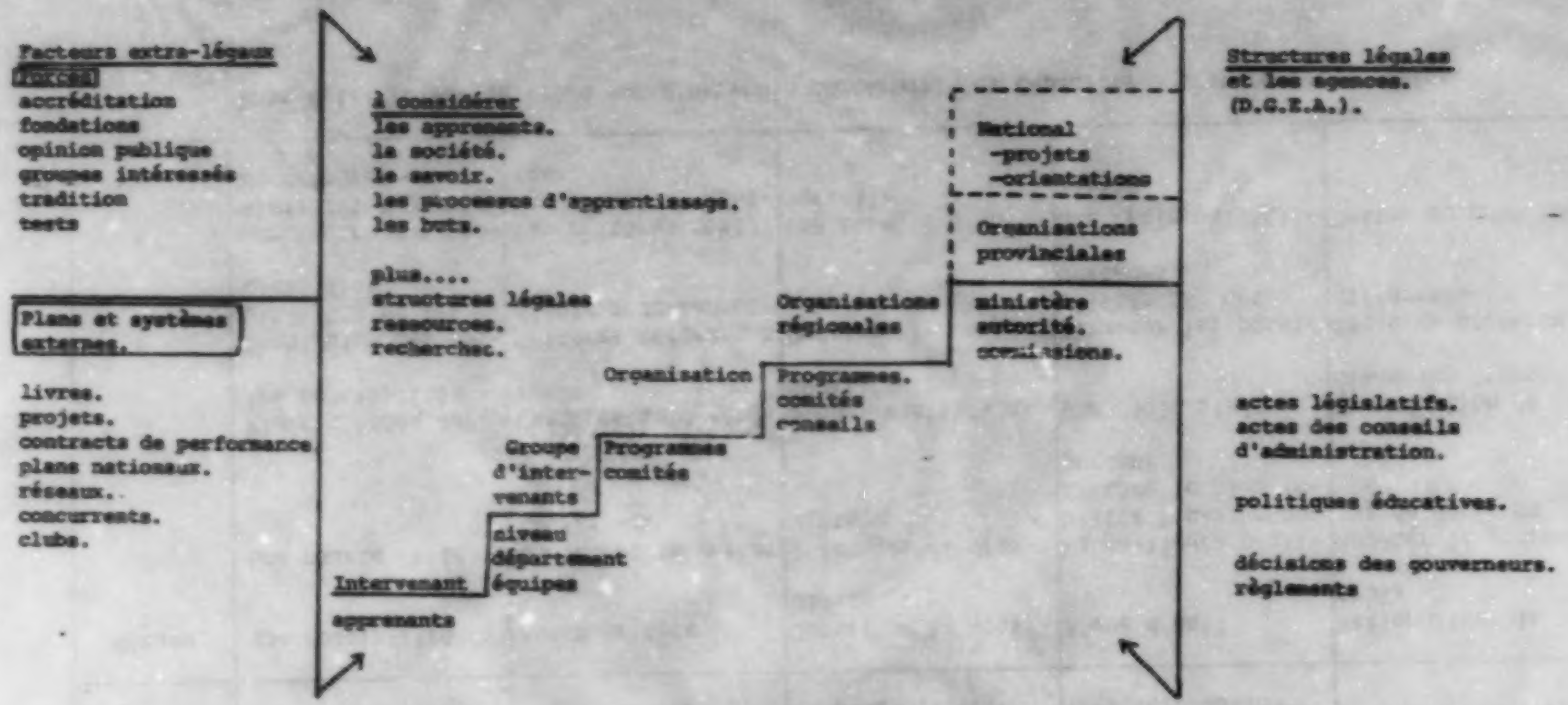
Habiletés pour prendre une décision

	Identifier les possibilités	Critères de sélection	Estimation des possibilités	Résumer l'information	Auto-évaluation
Niveau 1	Une possibilité	Aucun critère	Justifier la possibilité	A vue d'oeil	Rationaliser le choix
2	Une courte liste de	Bonnes et mauvaises choses	Avantages et désavantages	La meilleure possibilité à partir du critère le plus important	Répéter le processus de décision
3	Pluie d'idées sur les possibilités	Critères auto-référents	Signes positifs et négatifs	Une règle s'ajoute	Introduction de la dimension "temps"
4	Construire des possibilités et les classifier	Critères référant à d'autres personnes	Ordonner le rang	Eliminer les possibilités par des critères	Règle de décision différente
5	Construire des possibilités à partir de critères	Les critères sont des principes généraux	Une échelle d'intervalle	Une règle multiplicative	Tester un principe

Ross est l'auteur de cette vue d'ensemble concernant les capacités à prendre une décision.

NIVEAUX DE PRISE DE DECISION

DANS LA PLANIFICATION D'UN PLAN D'ETUDES.



Adapté de Saylor et Alexander.

L'APPRENTISSAGE ET LE ROLE DES EDUCATEURS [I]

1. L'homme est capable de transformer son comportement. Lorsqu'il commence à penser, à sentir ou à agir différemment, on dit qu'il apprend.

2. Le comportement humain est directement influencé par une impulsion ou un but quelconque. L'inquiétude, l'anxiété sont souvent à l'origine des impulsions ou des buts de l'homme. Le mécontentement est souvent le résultat d'une impulsion inassouvie ou d'un but qui n'a pas été atteint. Les impulsions peuvent prendre trois formes :

   a) Les impulsions qui compensent pour une carence d'ordre biologique (le manque d'eau, de nourriture, d'exercice, d'activité sexuelle).

   b) Les impulsions qui compensent un déséquilibre dans les rapports personnels et sociaux (ne pas être accepté, respecté, aimé dans son milieu).

   c) les impulsions qui favorisent l'épanouissement personnel.

3. Parfois l'homme agit sans but précis, sans chercher à connaître. (Par exemple le jeu, l'amour, la création, les expériences "stimulantes" sont autant de façon de s'exprimer spontanément.)

4. Lorsque l'homme modifie son comportement (apprend), il peut faire exactement ce qu'on lui enseigne. On qualifie souvent d'apprentissage ce genre de connaissance ; symbole A[I] nous permettra de nous y référer. (C'est l'apprentissage basé sur l'imitation.)

[I] Par Harry A. Cosgriffe, Washington State University et Ginny griffin, The Ontario Institute for Studies In Education. Cet exposé fut présenté dans le cadre des cours CADESS-OISE donnés aux directeurs de l'enseignement post-scolaire à l'Université de Toronto du 3 au 7 mars 1969. Les idées que l'on présente dans ces pages proviennent de nombreuses sources notamment de Ralph W. Tyler, Herber A. Thelen, Abraham Maslow.

5. L'homme est capable d'apprentissage plus complexe encore. Il peut assimiler des concepts et des principes choisir et appliquer ces concepts et ces principes à de nouvelles situations de façon différente et productive ; il est capable de généralisation, d'analyse, d'assimilation, de synthèse et de création. Ce genre d'apprentissage s'appelle l'éducation ; le symbole A^c nous permettra de nous y référer (C'est un apprentissage à la fois complexe, abstrait qui permet la création).

6. Le milieu dans lequel l'homme évolue devient chaque jour plus complexe. Pour faire face à la complexité d'un système de valeurs fondé sur le pluralisme, pour suivre le rythme effréné de la science, pour résister à l'assaut des nombreux stimuli qui nous assaillent sans cesse, un comportement basé uniquement sur l'imitation et l'habitude n'est plus suffisant. Un apprentissage acquis par l'imitation (A^I) ne peut-être utilisé qu'à court terme et que pour le train train quotidien. Un apprentissage plus complexe (A^c) s'impose pour permettre à l'homme de fonctionner normalement dans un milieu en constante évolution.

7. L'homme a besoin "d'instruments" pour faire un apprentissage du type A^c. Ces instruments sont : les faits, les concepts, les principes, les constructions abstraites et théoriques de l'esprit. De ces éléments, les faits parce qu'ils peuvent changer, sont les moins utiles. Par exemple, le fermier qui s'est fait une image et qui a une certaine compréhension de la croissance des plantes (un concept) peut de lui-même découvrir de nouvelles façons d'augmenter ou de prévenir (dans le cas des mauvaises herbes) leur croissance. Par conséquent, il peut, à l'encontre du fermier qui ne possède pas ces connaissances, utiliser des moyens qui favorisent ou empêchent la croissance des plantes.

8. L'homme qui fonctionne efficacement a besoin de schèmes de référence pour comprendre et faire face aux nouvelles situations qui se présentent constamment. Ces schèmes de référence se composent de faits, de concepts, de principes, de

généralisations, de valeurs, de méthodes efficaces d'analyse, d'aptitudes à solutionner des problèmes, d'un esprit de synthèse, de dons créateurs. Ces différents éléments, tous interdépendants dans leur fonctionnement évoluent sans cesse et sont des phénomènes faisant parti des connaissances acquises.

9. Les changements qu'apportent l'apprentissage du type A^c sont souvent précédés et accompagnés de modifications dans la vie affective (c'est-à-dire, la conscience qu'une personne peut avoir d'elle-même et de son milieu ; la façon dont il organise, accepte son échelle de valeurs, l'importance qu'il lui accorde et son attitude vis-à-vis d'elle). Le symbole A^{ap} nous permettra de nous référer à ces changements d'ordre affectif (il faut entendre : un apprentissage qui engage l'affectivité et la personnalité, c'est-à-dire, qui fait entrer en ligne de compte les sentiments, la connaissance de soi et l'équilibre intérieur).

10. Celui qui possède à plus haut point la maîtrise de la A^c et de la A^{ap} agit avec plus de spontanéité et est en mesure de vivre des expériences enrichissantes.

11. Les conditions nécessaires à la jouissance constante d'apprentissage du type A^c et A^{ap} sont les suivantes :

    a) Il doit y avoir un lien, à la fois explicite, reconnu et accepté entre les impulsions, les buts, les besoins, les sentiments et les connaissances acquises. La motivation personnelle est l'unique valide milieu propice à l'apprentissage.

    b) L'élève, (on a tenté de traduire "LEARNER" par étudiant ou par élève. peut-être devrait-on utiliser "apprenti" ou tout simplement "learner") doit venir à se poser des question et s'engager à fond dans ses études. Il doit faire un véritable effort pour apprendre et utiliser ce qu'il a appris.

    c) L'élève doit avoir l'occasion de mettre en pratique sur le champ et le plus souvent possible ses nouveaux comportements. Ses efforts devraient être récompensés.

    d) L'élève doit consacrer tout le temps nécessaire au processus d'apprentis-

sage.

La compréhension, l'acquisition d'habitudes intellectuelles complexes et l'assimilation de A^c et de A^{ap} ne viennent que très lentement. On ne peut changer du jour au lendemain. Une seule expérience d'apprentissage ne peut nous influencer vraiment.

e) Tout apprentissage doit être séquentiel. Trop souvent le cours no 2 est sans rapport avec le cours no 1.

f) L'étudiant doit faire un effort réel pour assimiler ce qu'il apprend ; il doit être en mesure d'unifier ces apprentissages qui lui viennent d'une multitude de sources et de voir le lien qui existe entre elles.

g) L'étudiant soit être en mesure de reconnaître, de mettre en ordre, d'accepter et d'assimiler les changements d'ordre intellectuel et personnel qui s'effectuent en lui.

h) L'étudiant doit tirer une certaine satisfaction de ses études et des transformations qu'elles occasionnent.

12. Le rôle de l'éducateur est le suivant :

a) Découvrir les objectifs qu'il doit se fixer (en prenant comme point de départ les buts de l'étudiant, son milieu, sa culture, son échelle de valeurs, sa conception de la vie et tout autre point qui peut l'intéresser) et les définir par rapport aux changements de comportement des personnes auxquelles cet enseignement est destiné.

b) Aider l'étudiant à se rendre compte de la nécessité de transformer son comportement (en l'amenant à se poser des question.)

c) Déterminer le genre d'expériences susceptibles d'assurer la réalisation des objectifs fixés.

d) Préparer le milieu d'apprentissage (créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage.

e) Etablir un programme qui soit conforme aux conditions énumérées au no 11.

f) Traiter au bon moment d'un sujet important.

g) Inciter l'étudiant à mettre en pratique ce dont il a été question.

h) Vérifier l'effet ou l'influence de l'apprentissage sur l'étudiant.

i) Juger si des expériences d'apprentissage supplémentaires sont nécessaires.

13. Le service de l'enseignement post-scolaire veut avant tout éduquer. Son personnel se compose exclusivement d'éducateurs qui ont pour mission de disperser un enseignement remplissant les conditions indiquées au no 11.

Ce service a pour tâche principale de créer des situations tirées de la vie réelle concernant la famille, la vocation, le milieu. Le développement de la personnalité afin de permettre aux adultes d'entreprendre de manière efficace l'acquisition de la C^{c} et de la C^{ap}.

De cette façon, l'éducation pourra plus facilement aider son client adulte à prendre en main ses problèmes, la situation où il évolue et lui permettre de s'adapter d'une façon créative et efficace aux changements qu'ils occasionnent.

-:-:-:-:-:-:-:-:-

Une matrice de construits

Un construit, c'est une forme développée ou créée par un processus mental de synthèse ou par un assemblage de parties ou d'éléments fait de manière abstraite.

Sept propositions seront présentées dans la matrice; elles peuvent être utiles dans la fabrication d'un plan d'activités éducatives. Ces propositions peuvent être considérées comme des prémices dans le développement d'un curriculum.

	Concept	Affirmation
1.	Liberté pour l'individu	Si la planification pour la liberté de l'individu est incluse, le processus sera prometteur de valeurs sociales, éthiques et morales.
2.	Une vue élargie de la culture	Si le planificateur tient compte de toute la culture, le processus servira mieux les besoins et les attentes des apprenants.
3.	Des buts et moyens démocratiques	Si les moyens utilisés renforcissent les buts premiers de la nation, le processus répondra aux exigences démocratiques de la nation.
4.	L'engagement au changement planifié	S'il y a un engagement au changement planifié, le processus va devenir plus en correspondance avec les développements sociaux et technologiques.
5.	Une estimation globale des besoins	S'il y a une estimation globale des besoins, le processus correspondra davantage aux préoccupations des individus et des groupes.
6.	Des liens entre les participants	Si le nombre et l'intensité des liens entre les participants s'accroît, le processus sera plus en accord avec les besoins communs de ceux-ci.

7. Des concepts d'un système ouvert — Si on utilise des concepts d'un système ouvert, le processus sera plus en mesure d'interrelier les exigences des divers facteurs et celles des participants.

Dans la figure qui suit, les propositions sont placées de manière à être considérées comme des déterminants ou des causes sur la ligne horizontale et comme des résultats sur l'axe vertical. A chaque joint d'intersection, chaque proposition se renforcit grâce à l'autre et l'une a des effets sur l'autre. A partir de cela on peut formuler des hypothèses à vérifier.

Déterminants: Propositions	Résultats: 1. Liberté pour l'individu	2. Vue élargie de la culture	3. Buts et moyens démocratiques	4. Engagement à un changement	5. Estimation globale des besoins	6. Liens parmi les participants	7. Concepts de système ouvert
1. Liberté pour l'individu	-	C1.2	C1.3	C1.4	C1.5	C1.6	C1.7
2. Vue élargie de la culture	C2.1	-	C2.3	C2.4	C2.5	C2.6	C2.7
3. Buts et moyens démocratiques	C3.1	C3.2	-	C3.4	C3.5	C3.6	C3.7
4. Engagement à un changement planifié	C4.1	C4.2	C4.3	-	C4.5	C4.6	C4.7
5. Estimation globale des besoins	C5.1	C5.2	C5.3	C5.4	-	C5.6	C5.7
6. Liens parmi les participants	C6.1	C6.2	C6.3	C6.4	C6.5	-	C6.7
7. Concepts de système ouvert	C7.1	C7.12	C7.3	C7.4	C7.5	C7.6	-

C signifie un construit.

Le curriculum - une définition

(Unruh)

Un curriculum, c'est un plan en vue d'atteindre des résultats d'apprentissage déterminés: ce plan est constitué de l'identification d'une intention ou d'un but, de ce qui doit être appris et des résultats envisagés. Un curriculum comprend les éléments suivants: a) les résultats de l'apprentissage, b) la sélection et c) la structure.

a) Les résultats de l'apprentissage incluent le savoir, les attitudes et les habiletés.

Le savoir comprend les faits, l'information, les principes et les généralisations qui aident une personne à mieux comprendre son environnement.

Les attitudes incluent les valeurs, les croyances, les sentiments interpersonnels, la pensée créatrice, les appréciations, l'auto-estime et les autres aspects de la croissance affective.

Les habiletés sont les techniques, les processus et les capacités qui rendent une personne versatile dans l'usage du savoir et des ressources physiques.

b) La sélection provient de plusieurs sources: les livres, les personnes, les idées, les voyages et autres. L'opération sélection reconnaît l'interrelation du savoir, des attitudes et des habiletés; reconnaît également que les concepts et les généralisations ne sont pas isolés mais se forment en groupe et que la motivation à apprendre provient de la signification du contenu.

c) La structure identifie l'ordre et la séquence. La structure pour un individu peut se développer à partir de son intérêt et de ses motivations quand il y a des alternatives.

UNRUH, p. 96

Curriculum - la taxonomie des options

Les options possibles

Hier ⟵ ⟶ Demain

Régressive	Conservatrice	Libérale	Expérimentale	Régénérative
Perpétuité	Essentialisme	Progressisme	Reconstructionisme	
Rationalisme académique	Développement des processus cognitifs	Curriculum technologique	Reconstruction sociale	Auto-actualisation
Style: humanisme classique	discipline	analytique	futuriste	Psychosocial

Brameld a identifié (1) perpétuité, pour désigner ceux qui conçoivent les valeurs de l'héritage culturel comme étant perpétuellement contemporaines (v.g. Hutchins, Adler, Barr; (2) essentialisme, ceux qui insistent sur l'éducation de base (Bagley, Morrison, Bestor); (3) progressisme, ceux qui sont pour l'éducation ouverte (Washburne); (4) reconstructionisme, ceux qui considèrent l'apprentissage comme moyen de développer un nouvel ordre social (Counts, Brameld, Illich, Freire).

Eisner et Vallance utilisent les termes suivants pour le type de conception d'un curriculum (1) l'académique rationnel, (2) le développement des processus cognitifs, (3) le curriculum technologique, (4) la reconstruction sociale et la pertinence et (5) l'auto-actualisation ou l'expérience.

Philosophie	Contrôle	Programme d'études	Méthode	Idéal de l'apprenant
Perenne (valeurs immuables)	Développement des pouvoirs rationnels. Excellence académique.	Arts libéraux. Grands livres de référence.	Discipline mentale. Analyse littéraire.	Le rationnel est guidé par les premiers principes. L'esprit est élevé au-dessus de l'univers biologique.
Essentialiste.	Excellence académique. Développement de l'intellect.	Disciplines académiques fondamentales.	Discipline mentale. Maîtrise des matières académiques.	Le rationnel s'appuye sur les disciplines intellectuelles à travers les faits et habiletés essentielles
Expérimentaliste.	Réflexion pour résoudre les problèmes sociaux. Participation démocratique. Croissance.	Etudes centrées sur un problème dans un environnement démocratique.	Solution de problèmes sociaux par la méthode scientifique et les procédures démocratiques.	Réflexion autonome. Citoyen socialement démocratique. Organisme en continuité biologique avec la nature.
Reconstructioniste. (utopiste)	Construire un ordre social démocratique idéal.	Problèmes sociaux. Programmes de correction d'une situation appuyés sur une démarche scientifique.	Analyse critique. des déficiences sociales et besoins pragmatiques pour une action corrective.	Révolté qui s'implique dans le renouveau et le réaménagement social.
Naturaliste romantique.	Liberté individuelle pour développer ses capacités.	Activités d'apprentissage centrées sur les besoins de l'apprenant.	Laisses-faire: environnement d'apprentissage libre.	La fleur s'épanouit.
Existentialiste.	Recherche intérieure pour découvrir le sens de son existence.	Thèmes sur la condition humaine. Les activités d'apprentissages libres de toute contraintes rationnelles.	Introspection. Examen de ses sentiments, impulsions et pensées dans un environnement libre.	Fleur à la recherche du sens de sa propre existence.

Extrait de: Daniel et Laurel TANNER, Curriculum Development, dans le chapître 2. A la recherche d'un rationnel pour un programme d'études. p. 53.

Traduit par J.L. Bernard.

Les théories sur le curriculum

Pour comprendre l'état de la question concernant les théories sur le curriculum, Macdonald a élaboré un cadre qui utilise les intérêts humains majeurs tels qu'ils ont été identifiés par Jurgen Habermas. Dans cette ligne de pensée on peut nommer trois types de théories de curriculum: celles qui contrôlent,
celles qui sont herméneutiques,
celles qui sont critiques.

A. Les théories contrôle sont centrées sur la pratique. Elles fournissent un cadre conceptuel dont l'intention est d'accroître l'efficacité et l'efficience du processus éducatif. Elles acceptent et appliquent la rationalité technologique. Le processus du développement d'un programme s'appuye sur un modèle linéaire d'expertise. Le cheminement est le suivant: buts spécifiques, le contenu, les activités d'apprentissage et l'évaluation. Les auteurs Bobbitt, Tyler, Goodlad et autres ont été des théoriciens dont la position consiste à privilégier le contrôle comme valeur première.

Ces auteurs ont été accusés d'être immoraux et non-démocratiques. Les théories contrôle sont décrites comme étant manipulatrices, conditionnantes endoctrinantes. Une fin doit être atteinte et les apprenants ont peu ou pas de moyens d'influencer la situation. L'usage de ces théories peut manifestement masquer les valeurs sous-jacentes à l'action. Les théories contrôle peuvent donner l'impression d'être neutres mais elles ne la sont vraiment pas.

B. Les théories herméneutiques mettent en évidence les idées et les pensées. Elles fournissent des points de vue nouveaux, des perspectives et des interprétations de la condition humaine. Les théoriciens de cette école de pensée sont plus intéressés par la signification que par le contrôle, préoccupés par le développement de nouvelles interprétations et par la création de nouvelles perspectives.

Ces théories sont souvent perçues comme étant négatives dans la manière de rejoindre la réalité, exerçant une forme critique qui n'apporte de suggestions pour aller plus loin. Les valeurs véhiculées par ces théories sont plus souvent implicites qu'explicites.

C. Les théories critiques s'adressent autant à la perspective qu'à la pratique, autant à la compréhension qu'au contrôle. Les théoriciens emploient la relation dialectique entre la théorie et la pratique. La méthodologie utilisée, c'est la réflexion critique sur la pratique et contrairement aux théories contrôle et herméneutiques, les valeurs sont toujours explicites. L'objet premier global, c'est l'émancipation de la personne. Il s'agit de libérer la personne de structures sociales oppressives comme les structures économiques, langagières, et politiques. En intégrant théorie et pratique et en s'engageant dans la critique réflexive sur ces deux réalités, un progrès doit être enclenché en vue de l'émancipation de l'être humain.

Les idéologies et le curriculum

Selon McNeil, on peut distinguer quatre approches pour préparer un curriculum.

A. humaniste

B. reconstruction sociale

C. technologique

D. académique.

A. L'approche humaniste

Un curriculum ou un programme d'activités éducatives de type humaniste cherche à favoriser des expériences qui soient gratifiantes et qui contribuent à une libération ou à un développement personnel. Les buts concernent des processus personnels et dynamiques reliés à la croissance personnelle, l'intégrité et l'autonomie. L'auto-actualisation est au coeur de cette approche, laquelle est considérée comme un besoin de base. Maslow est une figure dominante de cette école de pensée.

Pour favoriser l'apprentissage, l'apprenant doit avoir une disponibilité à risquer l'ouverture et à renoncer à son privé. Les membres du groupe décident le propos de l'activité éducative. L'éducateur facilite les expressions et clarifie la dynamique du groupe. Les façades doivent tomber, les défenses diminuer, les sentiments être dévoilés et les intentions être révélées.

Un curriculum humaniste est centré sur l'intégration, activité qui favorise l'unité de comportement en unissant les émotions, les pensées et les actions.

L'évaluation du curriculum porte davantage sur le processus que sur le produit et s'appuie sur le jugement de l'apprenant et de l'éducateur.

Un curriculum humaniste se propose de joindre le domaine affectif (émotions, attitudes et valeurs) au domaine cognitif (savoirs et habiletés). Le savoir objectif n'est pas mis au rancart au projet du savoir intuitif et subjectif. Il est une sorte de réponse au phénomène de personnalisation.

Quatre critiques majeurs sont faites à l'endroit du curriculum humaniste:

a. les méthodes, techniques et expériences sont davantage valorisées que leur impact sur l'apprentissage de l'individu.

b. on ne tient pas assez compte de l'expérience individuelle: tous les apprenants sont soumis aux mêmes procédures.

c. les différentes écoles en psychologie ne sont pas suffisamment intégrées. C'est à un savoir parcellaire que l'on se réfère.

En conclusion, l'écoute, l'auto-évaluation, la créativité, l'ouverture à de nouvelles expériences et la formulation de buts sont importants dans la fabrication d'un curriculum. Les apprenants sont vraiment concernés par le sens de la vie; les personnes qui élabcrent un curriculum doivent en tenir compte.

B. <u>L'approche de reconstruction sociale</u>

Le curriculum de reconstruction sociale a pour but de confronter l'apprenant aux problèmes cruciaux que l'on rencontre dans la société dans le but d'effectuer des changements sociaux. Les objectifs d'un tel curriculum ne sont pas spécifiques à un contenu général, mais s'adressent à des phénomènes précis sur lesquels on veut effectuer des changements.

Rejoindre les intérêts individuels et les situations d'ordre local, régional, national ou international constitue une préoccupation constante dans une telle démarche. L'éducateur intensifie le désir de coopération des individus avec la communauté. Une activité éducative élaborée selon cette approche doit répondre à trois critères: ce doit être une situation réelle, une action doit être entreprise et des valeurs doivent être promues.

Quant à l'évaluation, les apprenants contribuent à l'examen de la situation en critiquant et en développant leurs habiletés à réfléchir sur les buts anticipés.

La figure de pointe de cette approche est Paulo Freire qui propose la conscientisation comme un processus par lequel les apprenants ne sont pas de simples récepteurs mais aussi des membres actifs dans leur façon de voir la réalité et de la transformer. Les tenants de la théorie reproductive proposent de fabriquer des curricula qui ne perpétuent pas les valeurs et les intérêts de

la classe dominante. Il y a également les futurologistes qui proposent de faire des choix au sujet du futur du monde, l'Utopie. C'est l'étude des tendances avec leurs possibles conséquences sociales ainsi que la promotion des futurs probables comme étant bons ou mauvais. Les mouvements écologiques sont aussi des reconstructionistes.

Cette approche révèle une foi dans l'habileté du genre humain à développer un monde plus parfait.

Le curriculum à élaborer doit être de nature à contester la société telle qu'elle est. Ou encore, il doit conduire l'apprenant à concevoir un futur désirable en tenant compte des tendances sociales les plus importantes. A chaque fois qu'il y a un conflit entre des groupes à cause de valeurs différentes, il y a lieu d'élaborer un curriculum de la présente approche.

C. L'approche technologique

La technologie dans une perspective d'élaboration de curriculum est concentrée sur l'efficacité des programmes, des méthodes et du matériel en vue d'atteindre une fin déterminée. On l'utilise beaucoup dans des programmes de "training" dans l'industrie, dans le développement de systèmes d'instruction et de produits propres à l'information. La technique semble être davantage centrée sur le "comment" enseigner plutôt que sur le "quoi".

Un des formats de la technologie est le système personnalisé d'instruction (SPI). C'est un système doux qui implique les

personnes, le contenu, le matériel et l'organisation étant opposé au système dur qui implique la télévision, les projecteurs et les ordinateurs. Avec le SPI, le contenu est brisé en plusieurs petites unités et l'apprentissage est vérifié à la fin de chacune avant que ne soit proposée une autre unité. Un autre format, c'est l'instruction individuelle prescrite (IPI). L'apprenant doit atteindre l'objectif avant de passer à l'étape suivante.

L'apprentissage est conçu comme un processus de réactions à des stimuli plutôt que comme un processus transactionnel dans lequel l'apprenant influence le stimulus. Les buts de l'activité sont prédéterminés plutôt qu'émergeant. La séquence de l'activité est la suivante: a. le but est formulé à l'avance et les standards de performance sont nommés; b. l'apprenant a des occasions de pratiquer les habiletés prévues; c. l'apprenant reçoit un feedback lui indiquant si ses réponses sont adéquates ou non.

Les postulats de base de l'approche technologiste se formulent ainsi: si l'apprenant ne maîtrise pas les objectifs spécifiques, celui qui a fait le programme est dans le tort. Les apprenants ne sont pas responsables de leur succès ou échec. Les programmes conçus pour une clientèle donnée doit avoir les effets escomptés, si non ils doivent être revisés jusqu'au moment où les résultats seront obtenus. En pratique, les objectifs sont ceux

des concepteurs; ces derniers ne prévoient pas des résultats inattendus. Généralement, cette approche est efficace pour des tâches conventionnelles et facilement mesurables. Les succès de l'apprenant demeurent définis par des pointages de tests standardisés ou de tests fabriqués pour un programme.

Les éléments communs au processus de fabrication d'un curriculum chez les technologistes sont les suivants:

1. la formulation. Un produit est nécessaire parce qu'il y a un marché prévisible.

2. la spécification. Les résultats anticipés sont assurés par le développement du produit ainsi que par son évaluation. La description de la situation à laquelle l'apprenant doit répondre, les standards pour déterminer l'exactitude, les habiletés nécessaires, tout est prévu et mis en séquence. Les caractéristiques de l'apprenant sont également spécifiées.

3. le prototype. Une expérimentation est faite auprès de quelques uns afin de nommer les formats, les moyens et l'organisation.

4. les premiers essais. Ils sont réalisés avec un échantillon afin d'identifier les erreurs et de rendre les séquences plus efficaces.

5. le produit à l'essai - c'est l'implantation.

Les limites de cette approche concernent d'abord la définition de prérequis essentiels pour des situations complexes. C'est lié aux limites des tests eux-mêmes qui sont des indicateurs. Ensuite c'est son caractère inapproprié pour des tâches non procédurales où des séquences ou des unités ne peuvent pas être facilement identifiées. Enfin cette approche peut avoir de bons résultats

avec des apprenants qui n'ont jamais espéré atteindre des compétences. Mais avec des apprenants plus conscients de leurs capacités, c'est une piste fort limitative car les contraintes sont trop grandes.

La position de Seymour Papert offre une perspective un peu plus ouverte relativement à cette approche. Il tente de montrer que l'ordinateur peut permettre à l'apprenant, surtout le jeune, de créer sa propre vision du monde et de le préparer pour le futur en apprenant au sujet de l'apprentissage.

D. Le curriculum à l'académique

Le curriculum vacille entre des objectifs d'équité et de justice sociale et ceux de l'excellence académique en fonction du climat politique du pays et le support financier.

Les académiciens définissent le savoir comme étant une "croyance justifiée" qui s'oppose à l'ignorance, aux simples opinions ou aux conjonctures. Ainsi un curriculum doit permettre de développer l'esprit en maîtrisant la structure rationnelle fondamentale du savoir c'est-à-dire les relations logiques et les critères pour justifier les exigences de la vérité. Cependant les humanistes et les reconstructionistes remettent en question cette unique voie proposée par les académiciens. Pour les humanistes, le savoir est le résultat des perceptions que l'individu a du monde. Pour le reconstructioniste, le savoir n'est pas seulement un produit humain mais celui de groupes sociaux particuliers; ainsi

les idéologies sont des savoirs socialement construits.

Le curriculum à l'académique depuis 25 ans

Dans les années 60, c'est le courant structuraliste du savoir dont le principal protagoniste fut Jérôme Bruner. Le curriculum devait s'appuyer sur la structure des disciplines académiques dont on peut dégager trois types: la structure organisationnelle c'est-à-dire les différences d'une discipline à l'autre; la structure substantielle c'est-à-dire le type de questions qu'il faut poser pour interpréter les données; la structure syntaxique c'est-à-dire la manière dont on vérifie les affirmations et généralise les conclusions.

Au cours des années 70, en réaction au structuralisme, arrive la préoccupation de s'intéresser à la personne en formulant trois questions: qu'est-ce qui est humain pour les êtres humains? comment on y est arrivé? qui est-ce qui peut être fait pour être plus humain? Toutes ces questions afin de mieux rejoindre la réalité par une stratégie centrée sur la question.

Dans les années 80, on revient au curriculum plus académique dont l'axe principal est d'aider les apprenants à comprendre les modes de pensée employés par une série de discipline.

Les approches du curriculum académique comprennent les formes du savoir, les études intégrées (combinaison de sujets antérieurement séparés) et enfin les études fondamentales. Et on

propose alors trois modes d'enseignement: la didactique, la supervision et enfin le dialogue socratique.

Les principales caractéristiques du curriculum à l'académique demeurent reliées aux buts, aux méthodes et à l'organisation.

Ce type de curriculum tend à développer des esprits rationnels et à entraîner des étudiants à faire de la recherche. Le développement des processus cognitifs doit s'opérer à l'occasion de la maîtrise d'objets à apprendre. L'information communiquée et l'enquête sont deux techniques utilisées dans le curriculum à l'académique. La validation des vérités dans différentes disciplines doit être enseignée. Examiner les affirmations afin d'en découvrir le sens, les raisons logiques et le support factuel constitue une démarche nécessaire. Tant qu'aux schèmes organisationnels, on doit développer des thèmes majeurs, intégrer des habiletés qui serviront ailleurs, établir des corrélations entre les disciplines et avoir une compréhension de la solution de problème.

Les académiciens sont souvent ambivalents à l'égard de l'évaluation du curriculum parce qu'ils craignent de limiter la mesure des véritables apprentissages ou encore de provoquer une opposition entre eux et les apprenants. Ils ont une perception que le plus long terme l'emporte sur le court terme. Cependant les académiciens ont tendance à imposer leurs vues relativement au contenu.

L'approche systémique en planification

(Roger Kaufman)

Cet auteur propose l'approche systémique dans la planification d'activités éducatives. Il la définit comme un processus par lequel les besoins sont identifiés, les problèmes sélectionnés, les exigences pour solutionner le problème sont identifiées, les solutions sont choisies à partir d'alternatives, les méthodes et les moyens sont obtenus et implantés, les résultats sont évalués et les revisions requises pour toutes les parties du système sont effectuées de telle sorte que les besoins sont éliminés.

L'approche systémique est un type de processus logique pour la solution d'un problème d'ordre éducatif. L'approche systémique est à la fois un instrument pour atteindre d'une manière efficace et efficiente des résultats éducatifs et une manière de penser qui met de l'avant l'identification et la solution d'un problème. L'approche systémique est centrée sur l'apprenant tout en assurant que ses ambitions, ses capacités, ses espoirs et ses attentes soient maintenues.

Une approche systémique centrée sur l'action requiert une planification systématique, un design, une implantation, une évaluation et des revisions.

Une approche systémique qui est logique plutôt qu'émotive est souvent difficile à utiliser puisque bien souvent des apprenants ou des éducateurs s'appuyent sur des "besoins sentis", plutôt que sur

des besoins réels.

Le paradigme de l'approche systémique en éducation est un processus qui est pensé, logique, ordonné, systématique et auto-correcteur tout en utilisant des données valides et en faisant preuve d'objectivité.

Dans l'utilisation de l'approche systémique, Kaufman énonce dix postulats qui sous-tendent cet instrument.

1. Les besoins peuvent être identifiés et formulés en termes mesurables.

2. Les être humains apprennent et le type d'occasions d'apprendre et de stimuli utilisés peuvant déterminer la direction de l'apprentissage.

3. Une approche systémique à la solution d'un problème éducatif engendre une efficacité et une efficience mesurables plus grandes que n'importe quelle autre approche.

4. Les attitudes et les comportements peuvent être énoncés en termes mesurables, au moins par des indicateurs de la catégorie de comportements désirés.

5. Il est mieux de chercher à établir l'existence de quelque chose et de tenter de la mesurer plutôt que d'affirmer son caractère non mesurable.

6. Il y a fréquemment une différence entre l'espoir et la réalité.

7. L'enseignement n'est pas nécessairement l'équivalent de l'apprentissage.

8. Les champs éducatifs qui semblent ne pas être mesurables deviennent l'occasion d'efforts en recherche éducative.

9. Un système auto-correcteur a une plus grande utilité qu'un processus ouvert pour atteindre une éducation responsable.

10. Aucun système n'est jamais l'ultime système. L'approche systémique, comme n'importe quel instrument, doit être constamment mise au défi et évaluée en fonction d'alternatives, doit être revisée ou rejetée quand d'autres moyens sont plus en mesure d'être plus adéquats ou utiles.

L'analyse d'un système

L'essentiel dans l'analyse d'un système consiste à identifier les exigences pour résoudre un problème et les manières possibles de répondre à chaque exigence.

Dès qu'on a bien circonscrit le problème en s'appuyant sur des besoins bien documentés, il s'agit d'analyser le problème en identifiant toutes ses caractéristiques, ensuite de déterminer les interrelations entre les parties du problème et enfin de spécifier les exigences mesurables pour atteindre la meilleure solution pour l'ensemble de la question et pour chacune de ses parties.

- Quelle est la mission à accomplir?

Une mission, c'est l'ensemble des opérations qui doivent être accomplies en terme de produit ou de service ou de changement. Les éléments d'analyse de la mission sont au nombre de deux.

1. L'objectif de la mission et les exigences requises.
2. Le profil de la mission.

Les objectifs de la mission sont formulés en terme de performance qui qualifie les résultats de la dite mission.

a. Qu'est-ce qui doit être fait pour démontrer que la mission est complétée?

b. Par qui cela doit-être fait?

c. Sous quelles conditions le résultat sera-t-il démontré?

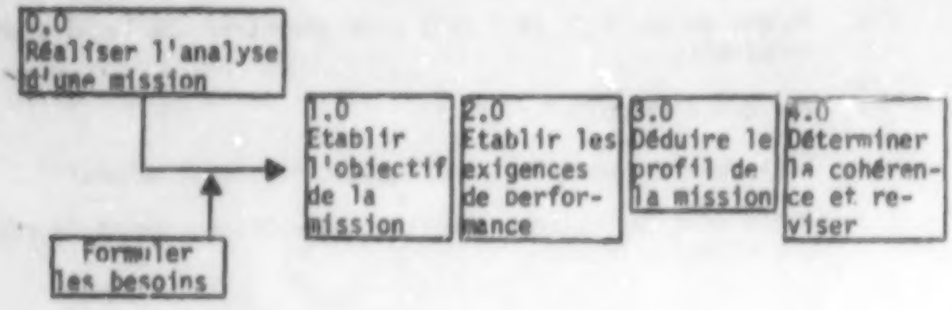
d. Quels sont les critères utilisés pour déterminer si le résultat a bien été atteint?

Ainsi les objectifs formulés devront permettre de répondre à ces questions en termes mesurables tout en évitant toute confusion. L'analyse d'une mission représente un processus par lequel le client et le planificateur peuvent arriver à un ensemble de critères mesurables afin d'atteindre les résultats que la mission doit accomplir; en second lieu, elle signifie aussi que le planificateur peut renégocier la mission avec le client s'il arrive que l'intention originelle n'est pas suffisamment fonctionnelle.

- Quel est le profil de la mission?

Pour aller de là où il est jusqu'où il doit aller, ceci implique pour le planificateur de savoir CE QUI DOIT ETRE FAIT. La réponse est en partie donnée par l'estimation des besoins, concrètement la distance qu'il y a entre ce qui est et ce qui devait être.

1. Enumérer les fonctions nécessaires afin d'arriver au fin de la mission.
2. Entre la première et la dernière fonction, il faut sérier.
3. S'assurer que les fonctions sont cohérentes.



- L'analyse des fonctions

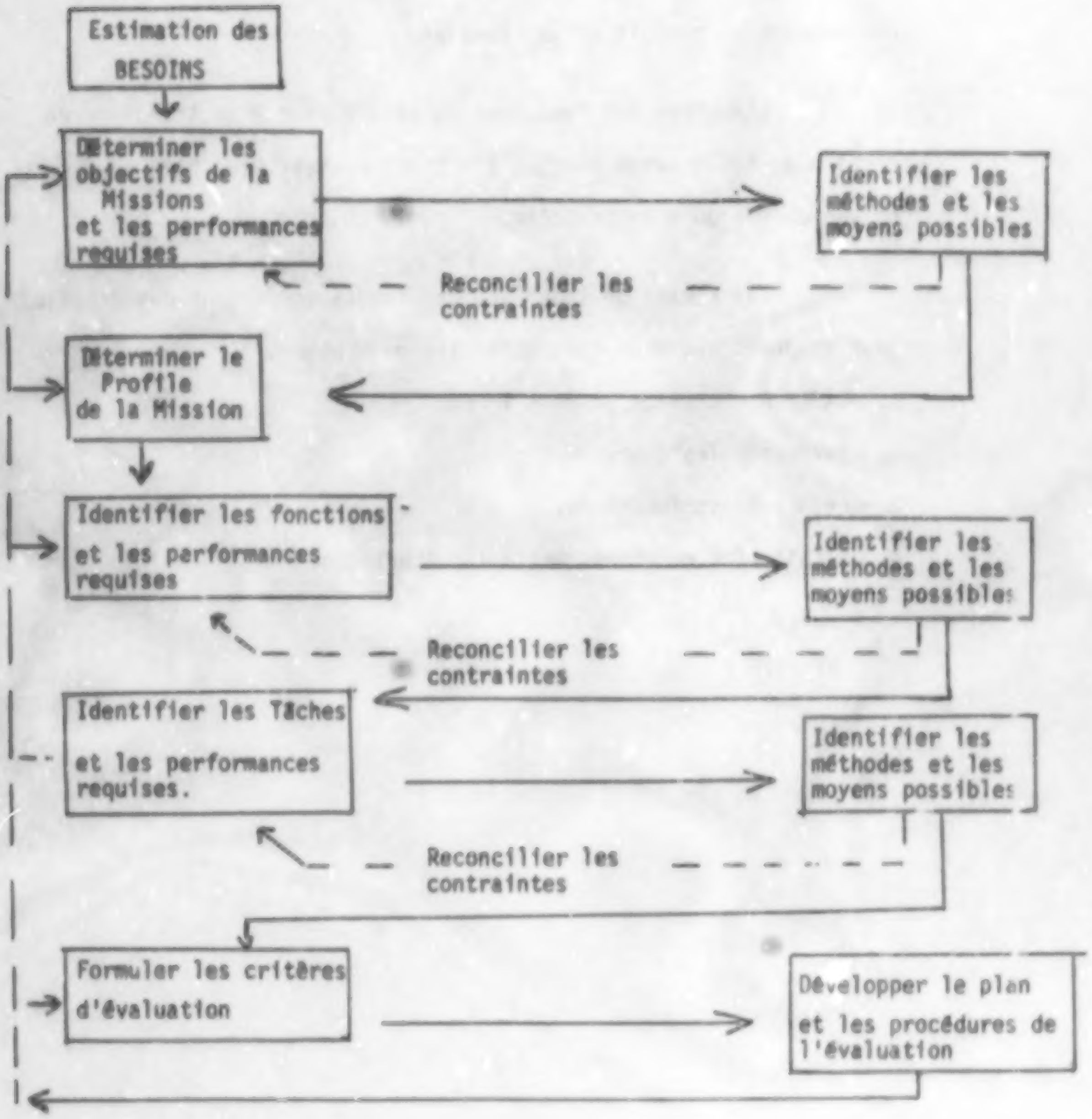
Une fonction, c'est une chose qui doit être faite afin d'atteindre un produit ou un résultat.

L'analyse des fonctions se fait à partir de l'analyse de mission de telle sorte que les fonctions peuvent être bien nommées en vue de résoudre le problème.

Les règles de l'analyse des fonctions ne sont pas établies pour rendre l'exercice plus difficile mais poser.

1. aider à rester où on doit être.
2. favoriser les communications.
3. ordonner les fonctions.
4. établir les relations entre les fonctions.

TABLEAU - SYNTHESE



****

Modèles pour définir le contenu

(McNeil)

Il ne peut y avoir de curriculum sans une anticipation intellectuelle et une évaluation des conséquences des fins poursuivies. On retient ici cinq modèles qui décrivent une marche à suivre pour élaborer un plan d'activités.

Le modèle de l'estimation des besoins

Un besoin peut être défini comme une condition dans laquelle un désaccord existe entre un état acceptable d'un comportement ou d'une attitude et celui observé chez un apprenant.

- Les étapes pour estimer les besoins

1. Formuler un ensemble d'affirmation de buts à titre d'essai.

   Tout en tenant compte des ensembles de buts promus par la culture dominante qui sont déjà colligés dans toute sorte de documents, il est nécessaire d'identifier les buts formulés par des sous-groupes ou des entités particulières.

   Les buts de la communauté concernant les valeurs doivent être connus.

   Pour bien connaître les buts, il est utile d'avoir les services de conférenciers, de penseurs ou de spécialistes. De même il serait précieux d'avoir les réactions des apprenants.

2. Etablir une priorité des buts.

   L'ordre d'importance des buts poursuivis doit être établi à partir de l'avis des divers membres intéressés par la question. Ils seront alors estimés par ordre décroissant d'importance.

3. Déterminer le niveau de performance à atteindre dans chaque groupe de buts.

   Se référer à un groupe de juges qui pondérera la situation de l'apprenant par rapport au but à atteindre.

   On peut également utiliser des instruments de mesure.

4. Traduire les buts priorisés en plan.

   Les buts retenus et pour lesquels un besoin a été identifié deviennent la base pour élaborer la planification des activités éducatives.

- Les problèmes techniques d'estimation

S'assurer que le sens des buts identifés soit tellement clair que les répondants choisissent les mêmes buts. Il est utile de voir à ce que ceux qui pondèrent les buts en ont une compréhension minimale commune. Aussi, trois critères doivent être respectés:

a. le but est nécessaire pour un apprentissage futur et apporte une contribution aux besoins fondamentaux;

b. le but peut être attaignable;

c. le but ne peut pas être atteint en dehors de l'activité éducative précoce.

S'enquérir non seulement au sujet de ce qui est désiré mais aussi s'enquérir de ce qui est valable, vrai et bon. Donc, il y a aussi des références philosophiques servant de normes.

Savoir dépasser la popularité de certains buts de même que savoir tenir compte des faits.

Entre ce qui est et ce qui devrait être, il peut exister

des écarts si grands que des buts deviennent facilement irréalistes. La modestie doit rejoindre l'honnêteté.

Le modèle futuriste

Préparer des citoyens et des citoyennes pour le futur à cause d'un demain fort différent d'aujourd'hui. La culture de demain donne déjà des signes qui doivent être connus et maîtrisés.

- Les éléments communs

On peut considérer un certain nombre de techniques et de phases utiles pour anticiper les futurs développements.

1. Le séminaire multidisciplinaire.

   Des spécialistes de l'éducation et d'autres disciplines de sciences humaines échangent sur les recherches faites et les interrogations soulevées.

2. Jugement sur les tendances projetés.

   Les changements majeurs anticipés sont mis en ordre en tenant compte de l'importance et de la probabilité.

   Identifier les changements en termes de temps, d'argent et d'énergie. Estimer le moment d'implantation du changement ainsi que les effets sociaux possibles. Pour les effets sociaux, quels sont ceux qui sont bons ou mauvais en tenant compte du niveau de consensus. Pondérer les changements anticipés à partir du très désirable au très indésirable.

3. Décision pour créer le futur.

   Tenant compte des informations de l'étape précédente, les éducateurs ou l'éducateur et les apprenants établissent des objectifs éducatifs afin de favoriser les "bons" futurs et de résister aux "mauvais". Alors on identifie les thèmes ou réalités actuelles qui peuvent s'ancrer sur les futures tendances.

4. Ecrire des scénarios.

   Un scénario peut décrire ce que les apprenants seront en action dans le futur. Un autre scénario met en évidence les

changements à faire dans les activités d'apprentissage.

La méthode Delphi peut être utilisée pour obtenir un consensus sur les buts et les objectifs pour le futur. Par cette méthode on cherche à obtenir les insights des experts et on utilise ces jugements d'une manière systématique.

Le modèle rationnel

Le modèle rationnel le plus connu est celui de Ralph Tyler pour répondre aux questions concernant la formulation des objectifs éducatifs, la sélection et l'organisation d'expériences éducatives et la détermination de ce que jusqu'où les buts peuvent être atteints.

1. Sources des objectifs.

Les objectifs seront défendables et auront une plus grande signification et une validité si l'on tient compte d'un certain nombre de faits. Les sources sont:

a. les apprenants.

Identifier les déficiences des apprenants en tenant compte du savoir et de l'application d'une série de valeurs de la vie quotidienne; identifier les besoins d'affection, d'appartenance, de reconnaissance, de buts à atteindre; identifier leurs intérêts. Tout ceci constitue une inférence en vue de ce qui fera le contenu de l'activité éducative.

b. les conditions sociales.

Quels sont les faits qui traduisent la vie de la communauté, de l'organisation ou autres? Quels seront les critères qui présideront à la sélection des données?

c. les spécialistes du contenu.

Les hommes de science, les chercheurs, ceux qui découvrent le savoir, et peut-être des praticiens peuvent être consul-

tés en vue d'identifier ce qui peut faire l'objet d'apprentissage.

2. Sélection parmi les objectifs éducatifs.

Après avoir formulé des objectifs à l'essai, la grille suivante est appliquée.

a. La congruence avec les valeurs et les fonctions.

b. L'étendue s'opposant au morcellement.

c. La consistance entre les objectifs.

d. La faisabilité.

e. Le caractère réalisable.

3. Les limites du modèle

Les trois sources d'objectifs sont intéressantes et étendues, mais les critères pour établir des choix prioritaires n'apparaissent pas. Chacun doit identifier son ensemble de valeurs et de références.

Certains revisionistes du modèle Tyler renversent l'ordre des procédures en plaçant l'affirmation des valeurs et des buts éducatifs d'abord pour ensuite les redéfinir à la lumière des informations obtenues au sujet des apprenants, des conditions sociales et des nouveaux savoirs. Mais ce processus cause souvent plus de difficultés que le modèle original.

Comparaison

Tyler	Revisionnistes
Données Objectifs à l'essai Philosophie Objectifs	Philosophie Données Objectifs

Le modèle vocationnel

Ce modèle se réfère aux besoins du monde du travail et au rôle que des organisations ont à remplir pour servir ces besoins. En utilisant des découvertes validées, l'intervenant manipule les apprenants et les environnements de telle sorte que l'individu acquiert effectivement un comportement prescrit.

Il y a quatre étapes:

1. spécifier les objectifs en termes de comportement.
2. préétablir les capacités de l'apprenant en identifiant les prérequis nécessaires s'il y a lieu.
3. mettre en oeuvre des opérations qui permettent d'atteindre le comportement prévu.
4. évaluer les résultats c'est-à-dire le degré d'atteinte du comportement désiré.

Il faut donc analyser la tâche grâce à des interviews, des questionnaires, des rapports d'incidents critiques, des observations. Ce processus n'apporte des informations valides que pour des aspects du travail qui sont certains. Quant aux aspects incertains c'est-à-dire les faits non anticipés, on ne sait pas quoi faire.

Le non modèle

Quand on décide d'un programme d'activités sans suivre un processus systématique, il est question d'un non modèle. C'est le processus politique qui préside à l'action. Les fondements sont diversifiés et s'appuie sur une autorité quelconque soit la tradition, une recherche, un besoin communautaire, un jugement personnel, une idée à faire passer.

Ce non modèle est une sorte de stratégie qui a ses règles.

1. Faire des changements marginaux seulement.
2. Aucun changement radical mais quelques politiques.
3. Considérer seulement quelques conséquences pour un changement possible.
4. Etre d'accord pour considérer les problèmes seulement après que les données seront disponibles lors de l'implantation.
5. Se sentir libre d'introduire des objectifs en conformité avec la politique aussi bien que de changer la politique en regard des objectifs.

Cette stratégie est souvent utilisée en industrie ou dans les sphères gouvernementales. Un certain nombre de caractéristiques démocratiques sont absentes dans ce processus.

MODELES D'INGENERIE D'UN PLAN D'ETUDES.

1. le modèle administratif
2. le modèle spontané
3. le modèle démonstratif
4. le modèle inversé
5. le modèle de relations interpersonnelles
6. le modèle de la recherche-action
7. les modèles techniques

extrait et adapté de Robert S ZAIS, Curriculum,Principles and Foundations, chapitre I9. p.445 ss.

1. Le modèle administratif.

Toutes les procédures font que toute l'initiative vient d'en haut en respectant les paliers hiérarchiques en vue d'opérer un changement.

Processus:

1. Formation de comité de direction de l'opération dont les tâches sont:
   - -formuler des plans généraux.
   - -développer des principes.
   - -énoncer la philosophie de base.
   - -formuler les objectifs.

2. Formation de comités de travail, au niveau des praticiens en vue de:
   - -bâtir le programme.
   - -élaborer les objectifs spécifiques concernant le contenu et les activités.

3. Formation de comités mixtes: administrateurs et praticiens
   - -pour implanter le programme.
   - -pour vérifier le programme.

Avec une conséquence, c'est l'uniformisation du changement.

2. Le modèle spontané.

Alors que le modèle administratif suit la ligne verticale, celui-ci se situe au niveau horizontal.

Le changement souhaité est initié par les praticiens qui sont dans le champ.

La décision est l'oeuvre de groupes démocratiques.

Le modèle est centré sur les problèmes d'une organisation.

Les participants: tous les agents liés de près ou de loin au problème.

Les apprenants.
Les agents du milieu.
Les intervenants.

Les rôles sont définis de telle sorte que l'on sache qui peut et doit intervenir à tel moment de la décision.

La coopération est une condition de base en vue d'une concertation.

Les administrateurs doivent faciliter les investissements des intéressés en terme de temps et de disponibilité.

Ce modèle ne favorise guère la réponse à des problèmes complexes ou hautement spécialisés.

3. Le modèle démonstratif.

: introduire un changement sur une petite échelle.

a) -développement de projets expérimentaux: une sorte de R.D. équipe.
-organisés, reconnus.
-assez souvent initié par le haut.

b) dissatisfaction des intervenants (éducateurs) qui décident d'expérimenter
-un système informel de R.D.

Avantages:

- situations privilégiées d'expérimentation pour créer une alternative à la situation actuelle.
- diminue la résistance des patrons face à un changement généralisé.
- facilite les percées.
- utilise les ressources et l'initiative des intervenants.
- création de lignes ouvertes entre le projet expérimental et les activités dites régulières.

4. Le modèle inversé de Taba.

Le but de ce modèle consiste à vouloir
réconcilier la théorie et la pratique.
et
à partir des unités d'apprentissage.

Le processus:

1) organiser un projet pilote avec 8 étapes
   - diagnostic des besoins
   - formulation des objectifs
   - sélection du contenu
   - organisation du contenu
   - sélection des activités d'apprentissage
   - organisation des activités d'apprentissage
   - évaluation
   - contrôle pour
     - balance
     - séquence.

2) tester les unités expérimentales

3) reviser et consolider la programmation

4) développer un cadre analogue mais non identique à tout un curriculum

5) implanter et dissiminer les mouvelles unités.

5. Le modèle de la relation interpersonnelle.

Ce modèle est centré sur le changement de la personne de même que sur le processus par lequel les nouveaux problèmes sont solutionnés.

Il est expérimenté et réalisé par des éducateurs qui sont ouverts, flexibles et orientés sur la démarche.

Il y a un climat permissif où l'innovation est possible.

Le medium: des sessions intensives d'expériences de groupe.

Processus: un mode séquentiel.

Dans une organisation, l'intervention se fait à des niveaux différents et progressifs.

1. intervention auprès d'une ou plusieurs personnes qui ont du pouvoir.
   durée: une semaine.

2. intervention auprès des éducateurs qui sont dans le champ (praticiens).
   durée: une semaine.

3. intervention auprès des apprenants.
   durée: 3 à 5 jours.

4. intervention auprès d'agents de la communauté.
   durée: 2 à 3 jours.

5. intervention auprès de groupes verticaux.

6. Le modèle de l'action-recherche systématique.

Ce modèle a pour objet un changement social. Il comprend trois composantes importantes:

- les relations humaines.
- l'organisation du service et de la communauté.
- l'autorité des professionnels du savoir.

Les variables individuelles et de groupe accompagnent la démarche de recherche.

C'est une démarche particulière et non globale. Après avoir résolu un problème particulier, on s'attaque à une autre question. C'est systématique.

Processus.

1. large cueillette de faits pour clarifier la question.

2. enquête pour identifier les facteurs, les forces et les conditions d'exercice.

3. sériation des actions.

4. implanter la décision concernant la première action à être faite.

5. procéder à la seconde action et ainsi de suite.

La recherche-action sacrifie le contrôle expérimental et la précision dans le but d'apporter un changement immédiat.

Par ailleurs, la vraie question demeure toujours présente.

7. <u>Les modèles techniques.</u>

7.1 l'analyse des comportements avec l'approche skinnérienne.

7.2 l'analyse systémique

- P.P.B.S. → analyse des coûts et de la productivité.
- D.P.O. → programmation par objectifs.
- D.O. → développement organisationnel.
- S.G.R.E. → programmation s'appuyant sur les ressources éducatives.

7.3 le processus informatique.

7.4 la grille managériale → programmation tenant compte de la structure et de l'individu.

SCHÊMA 4 : Le modèle enseignement-recherche

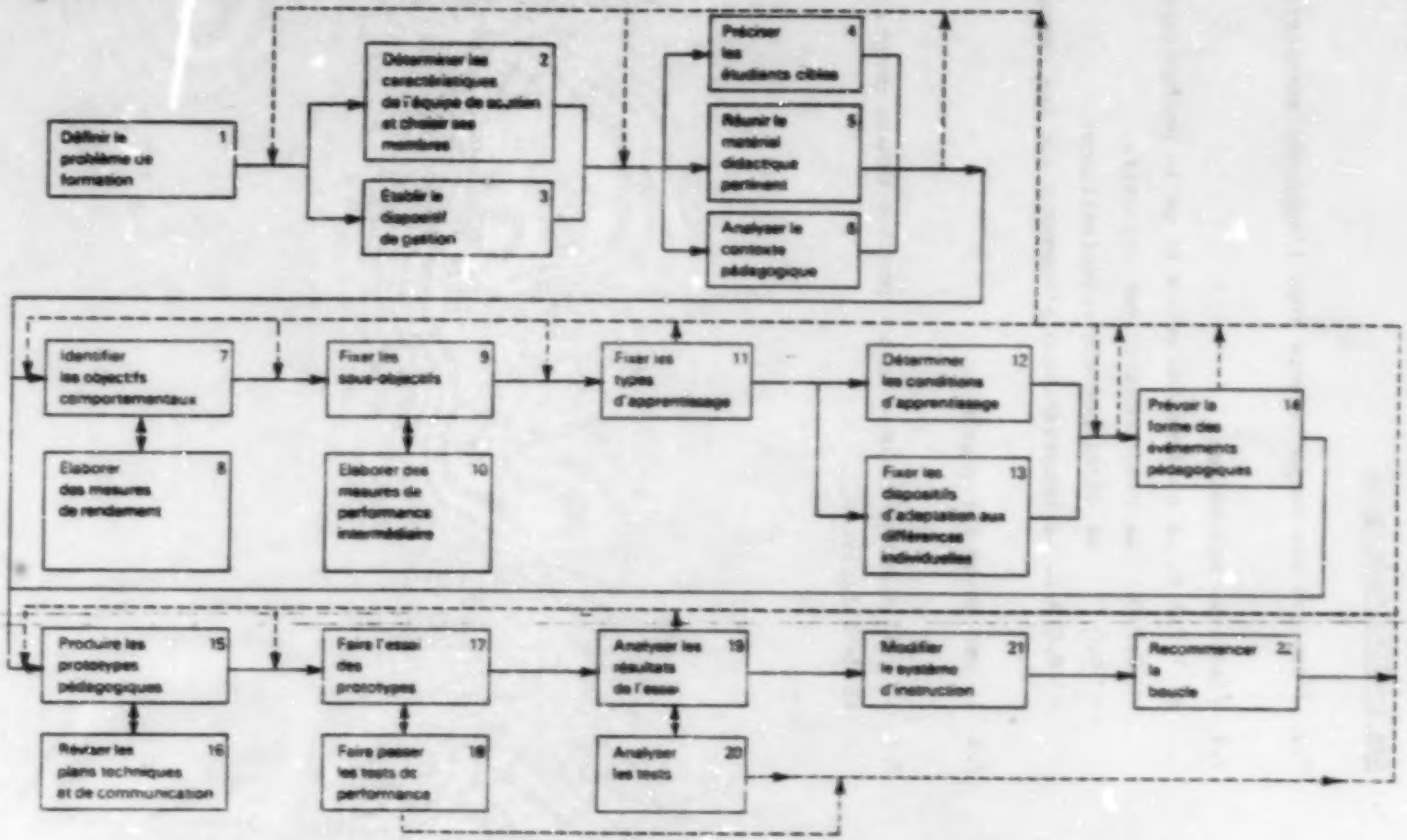
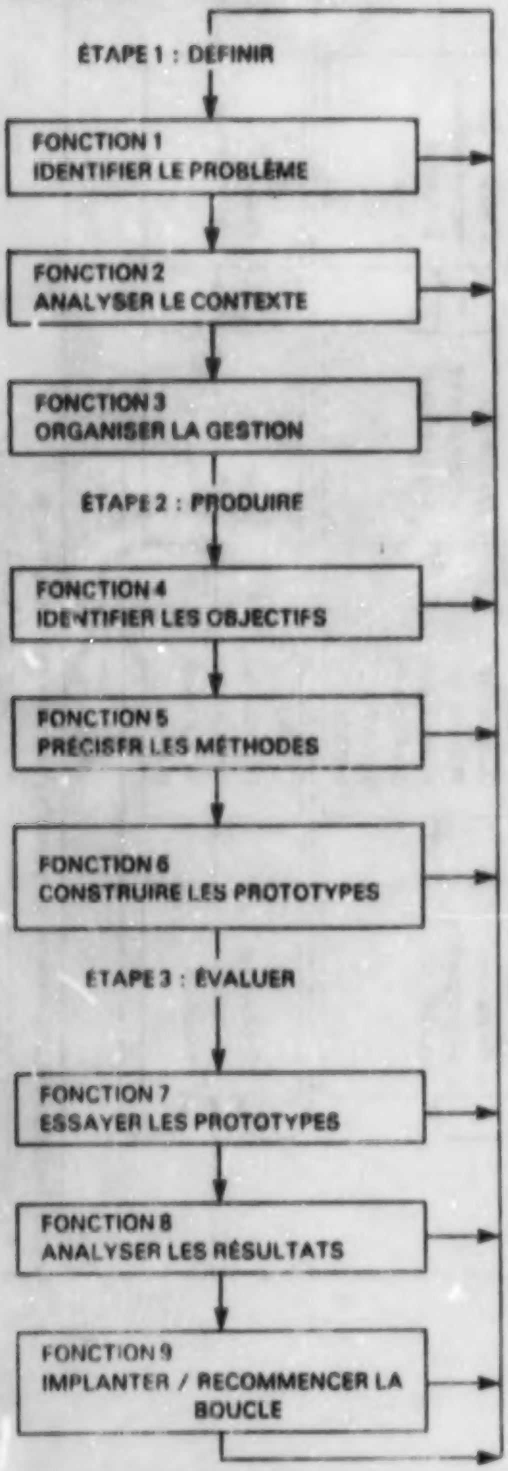


SCHÉMA 7 : Le modèle IDI



ÉLÉMENTS DE DÉCISION

a. Comparer le statu quo à l'idéal
b. Proposer les solutions possibles
c. Déterminer les caractéristiques de l'apprenant
d. Faire la liste des ressources école / environnement
e. Assigner les responsabilités à l'équipe TABS
f. Établir le réseau de communications
g. Fixer les procédés de planification et de contrôle

h. Énoncer les objectifs du comportement final
i. Énoncer les sous-objectifs et déterminer les relations inter-objectifs
j. Produire les instruments de mesure des performances
k. Choisir les stratégies et les types de média
l. Prévoir une alternative méthodologique
m. Décrire en détail les spécifications du design pédagogique
n. Inclure, dans la conception, l'évaluation du rendement et du design pédagogique
o. Réviser les détails techniques des design instructifs et évaluatifs
p. Fixer les procédés pour réunir et produire le matériel instructif
q. Produire et réunir le matériel
r. Préciser les procédés de mise à l'essai du matériel prototype

s. Commencer l'instruction
t. Évaluer
u. Compiler et analyser les résultats
v. Examiner les relations entre résultats, objectifs, méthodes et buts
w. Indiquer la nature des révisions souhaitables
x. Vérifier s'il s'agit de remaniements majeurs ou mineurs du prototype ou du design

SCHÉMA 8 : Le modèle Briggs (Design of Instruction Model)

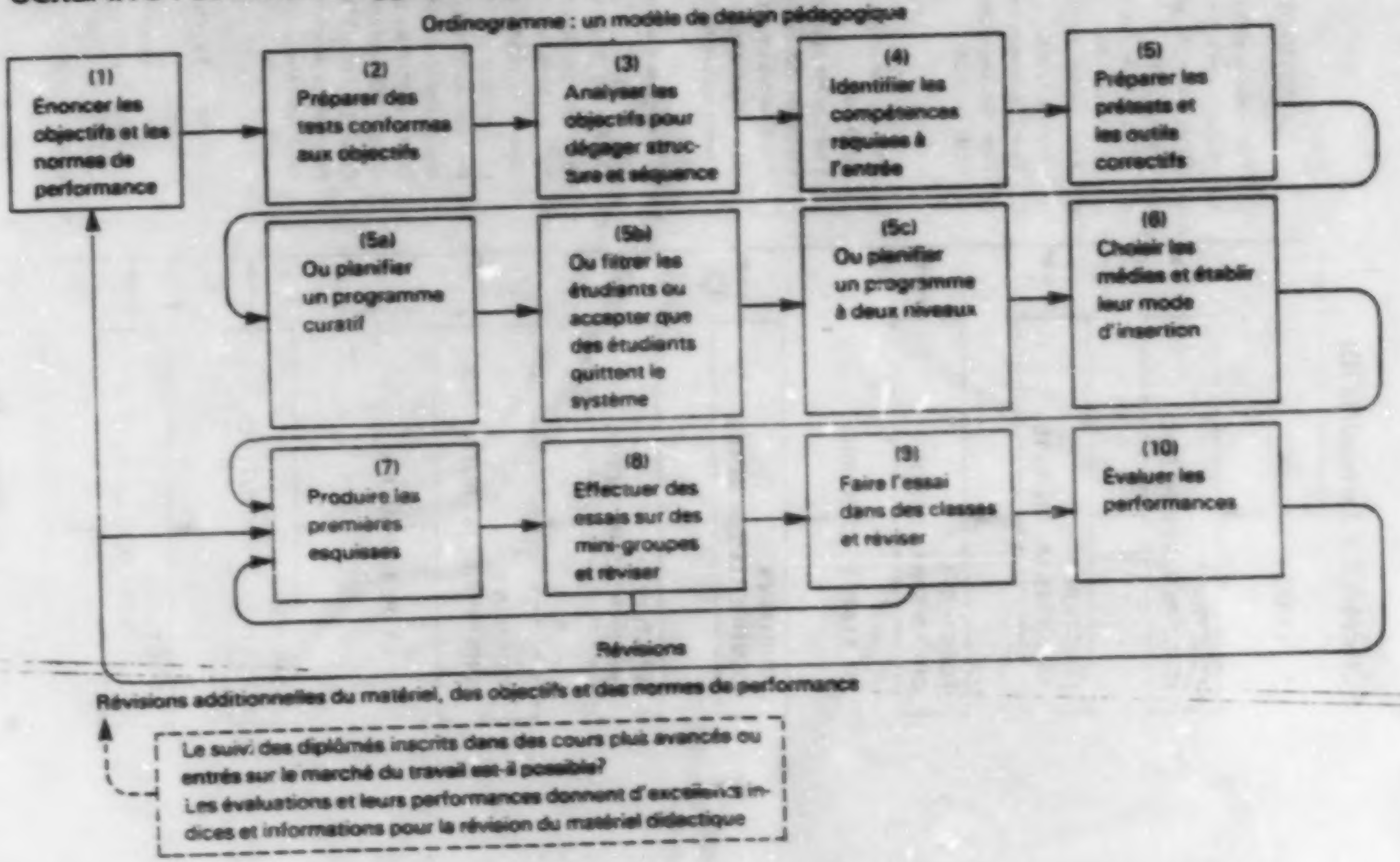
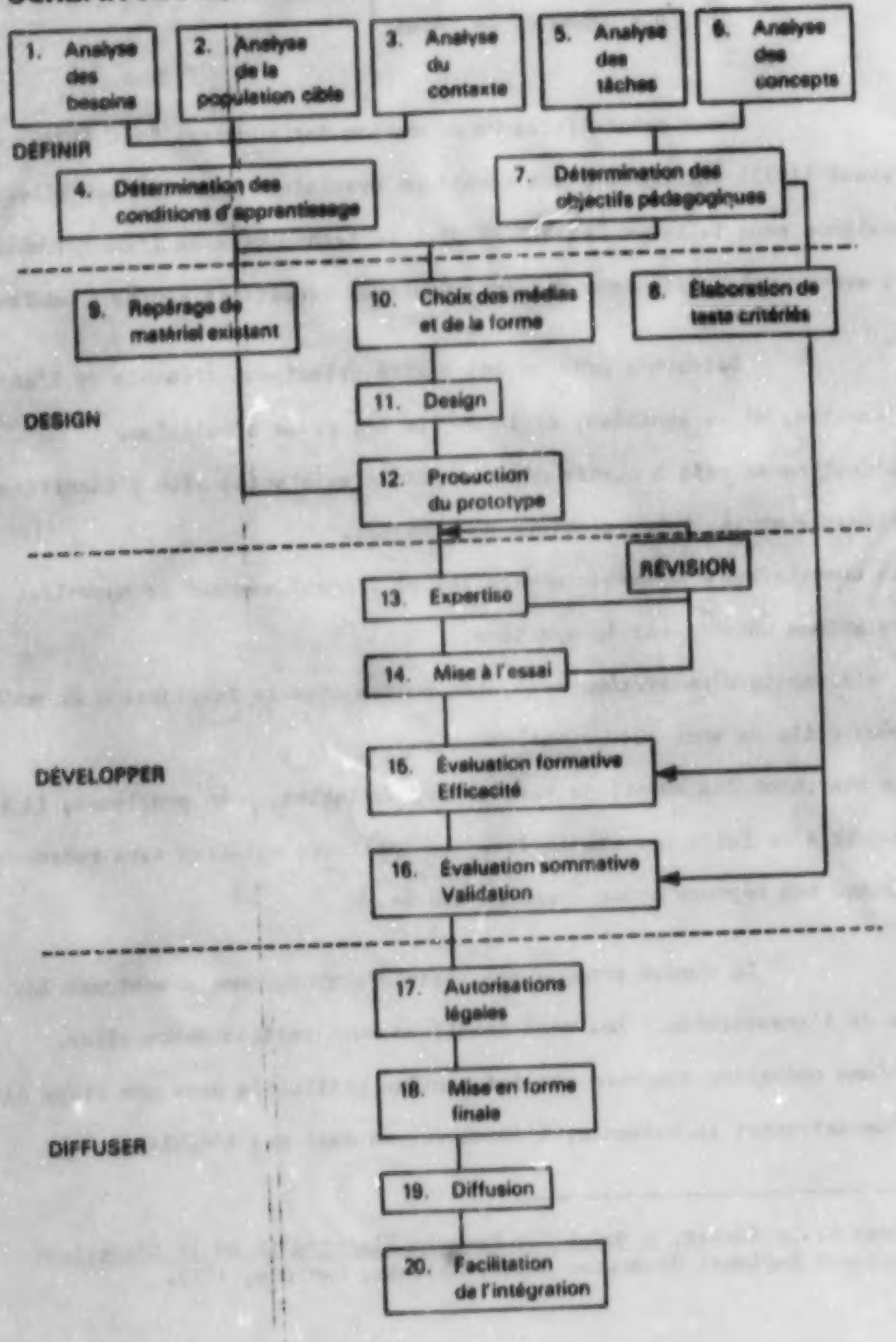


SCHÉMA 12 : La modèle 4-D



UN MODELE DE PLANIFICATION D'UN PROGRAMME

par James R. La Forest[1]

Deux spécialistes en éducation des adultes: Ryan (1970) et La Forest (1971) ont employé une technique systémique formulée par Silvern et désignée sous le terme "ANASYNTHESE". La technologie de l'anasynthèse s'est avérée très utile dans des interventions éducatives auprès d'adultes.

Silvern a précisé les quatre principaux éléments de l'anasynthèse: a) l'analyse, b) la synthèse, c) le modèle et, d) la simulation.

a) L'analyse se fait à partir d'informations existantes afin d'identifier les éléments et les interrelations du problème.

b) La combinaison d'éléments non-reliés et l'établissement de nouvelles relations constituent la synthèse.

c) L'efficacité d'un système peut être prévue dans la fabrication de modèles même s'ils ne sont pas actuellement appliqués.

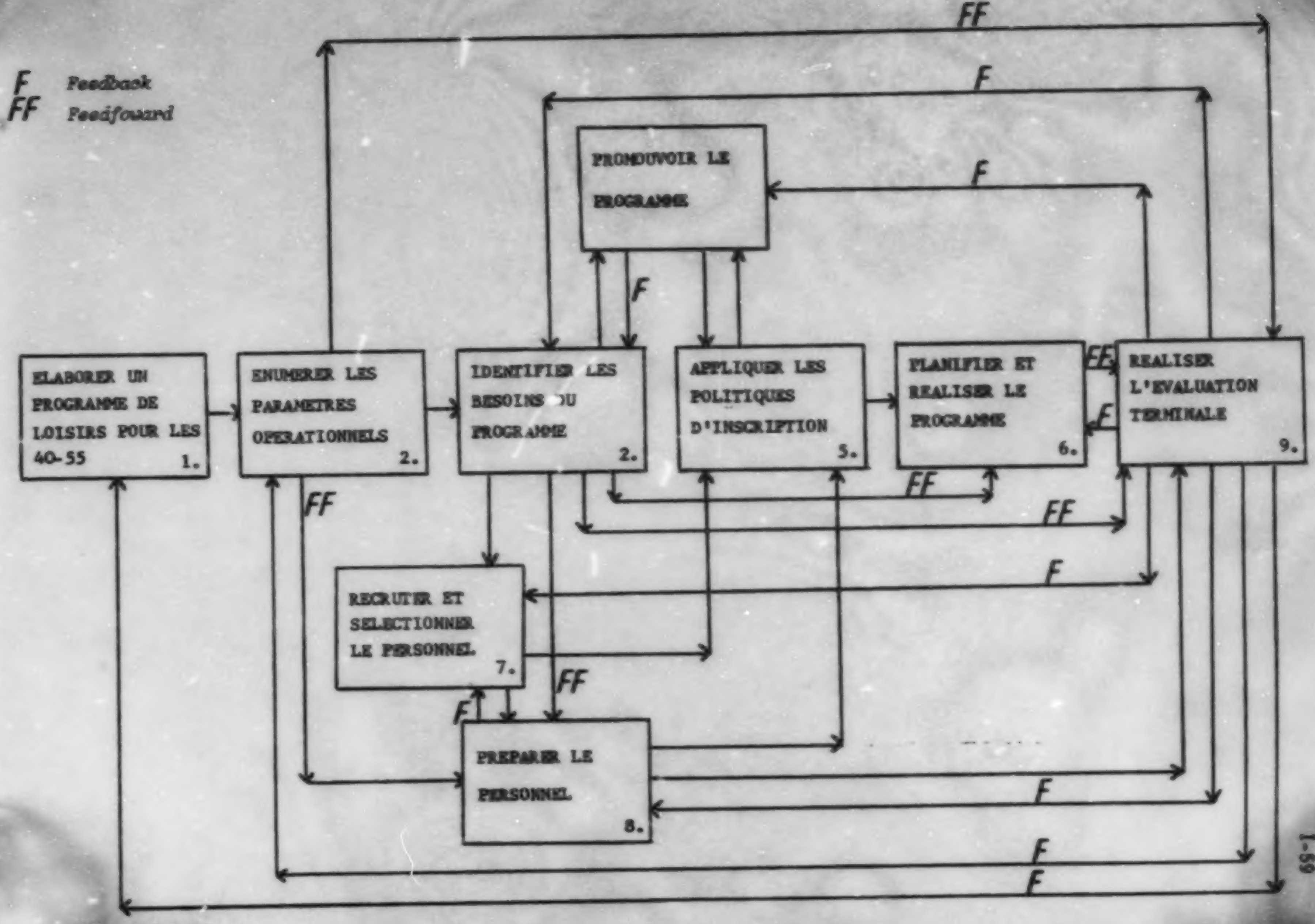
d) En cherchant des solutions variées pour solutionner un problèmes, il est possible de faire une simulation. La meilleure solution sera retenue pour donner une réponse à une question donnée.

La Forest propose une sorte d'organigramme démontrant les traits de l'anasynthèse. Les neuf fonctions sont reliées entre elles. Lorsqu'une opération comprend une information utilisable dans une étape ultérieure, pas nécessairement la suivante, l'éducateur ne doit pas l'oublier.

---

1. James R. La Forest, <u>A Model for Program Planning in Adult Education</u>, Southern Regional Education Board, Atlanta, Georgie, 1973.

LE MODELE LA FOREST



Chapitre II.

Rôles de certains agents.

I. Le responsable au service de ... J.L.Bernard II-I

2. L'agent de développement et d'organisation communautaire. Murray G. Ross II-2

3. Le rôle du consultant. J.L.Bernard II-I5

4. La connaisance des assertions dans l'analyse.logique: son utilité . Harry H Cosgriffe II-I6

5. Programme de conférences : le directuer. Donald A Deppe , adapté par J.L.Bernard II-I9

CERTAINES COMPOSANTES PRESENTES

DANS L'ELABORATION D'UN PROGRAMME

1. Les programmes en éducation d'adultes sont pensés et organisés en termes de "services". Comme tels, ils sont organisés de manière à être très sensibles aux intérêts exprimés par la clientèle. Par ailleurs, il est possible d'opérer beaucoup d'adaptations.

2. Au plan administratif , les directeurs locaux d'éducation d'adultes sont nettement centrés sur la personne de l'apprenant comme étant capable d'auto-détermination. Aussi, ils sont centrés sur la communauté beaucoup plus que sur l'institution ou les institutions.

3. Il ressort de ceci que le premier rôle du directeur d'un programme pour adultes en est un de service - service à la clientèle d'abord et aussi aux communautés et organisations qui sont valables.

4. Les relations publiques apparaissent le plus important secteur opérationnel pour le développement et l'extension des programmes d'éducation d'adultes.

L'AGENT DE DEVELOPPEMENT
ET
L'ORGANISATION COMMUNAUTAIRE

-:-:-:-:-:-:-:-:-:-

Il est question des rôles différents que peut jouer un agent professionnel. Voici quatre aspects de ce rôle. (1)

LE ROLE DE GUIDE :

Un rôle privilégié

Le rôle premier de l'agent professionnel d'organisation communautaire est celui du guide qui aide la communauté à déterminer ses propres objectifs, et à trouver les moyens de les atteindre. Le rôle du guide sous-entend une personne qui se consacre à assister la communauté à s'engager efficacement dans la direction qu'elle a choisie. Il exerce une certaine responsabilité dans le choix d'une orientation raisonnable, prenant en considération les nombreux facteurs dont il peut être informé par son expérience. Mais le choix de cette orientation et de la méthode doit être celui de la communauté. Cela signifie que l'agent professionnel ne doit en aucune circonstance utiliser la communauté à ses propres fins, manipuler les gens ou imposer l'action.

L'agent professionnel a la charge d'un programme qui respecte les droits les traditions et les aspirations de la communauté. Il ne peut être le missionnaire en croisade, le communiste inspiré, le technocrate, ou toute personne dont les fins sont définies en fonction d'un but spécifique. Les objectifs de L'agent professionnel sont définis en fonction du processus particulier dont l'orientation, le rythme, la nature des relations sont déterminés par la communauté et non par lui.

---

(1) Murray G. Ross, Community Organization, Theory and Principles, New-York Harper and Row, 1955

Initiative

Le rôle du guide n'est pas de laisser faire. Traditionnellement, le médecin et le psychiâtre ne traitent que des personnes qui viennent de leur plein gré ou qui sont envoyées par une instance légale, L'agent professionnel d'organisation communautaire peut non seulement prendre l'initiative d'approcher une communauté qui n'a pas demandé de l'aide, mais il peut aussi prendre l'initiative de certaines mesures dans n'importe quelle communauté. Son rôle de guide, de personne qui encourage l'initiative locale, ne signifie pas qu'il se contente d'agir comme un suiveur passif.

La tâche la plus difficile de l'agent est probablement en relation avec les communautés qui semblent apathiques, désorganisées ou dégénérées. Là, il doit s'efforcer de stimuler le sens d'un genre de vie mieux adapté. Bien que des communautés de ce type sont satisfaites du statu quo. Non seulement, elles désirent ne pas changer, mais encore elles résistent à la possibilité de changement en faisant preuve d'une structure de défense forte et rigide. C'est alors que l'agent communautaire prend l'initiative, non pas sous la forme d'une offre d'aide, mais en stimulant le sens du besoin, du mécontentement, de la souffrance à l'égard des conditions existantes, et en suggérant d'autres conditions pouvant offrir plus de satisfaction.

Contrairement à ce que l'on pense communément, la prise de conscience des sources de frustration, la stimulation du besoin ou du mécontentement, l'éveil du désir de changer les conditions de la communauté ne sont pas nécessairement perturbants à long terme. IL est vrai que cela crée tension et instabilité, mais elles sont inévitables lorsque l'on sort de l'état de léthargie ou d'apathie. En fait, éveiller la conscience des frustrations ou des blocages peut être souvent

considéré à juste titre comme positif. Car cela force la communauté à réexaminer la situation, à envisager d'autres modes de vie, à trouver les moyens de répondre à ses problèmes. Il est parfaitement concevable que l'éveil des sentiments dans la communauté puisse fournir la stimulation et l'impulsion qui sont à l'origine d'une croissance significative. Il est certain que, dans beaucoup de communautés, seule une telle méthode peut surmonter l'apathie existante.

Objectivité

L'agent professionnel n'exprime aucun sentiment quant aux conditions qui règnent dans la communauté, dans la phase initiale de son travail. Il ne loue ni ne blâme. Car s'il le faisait, il risquerait de toucher des points sensibles dans la vie communautaire et de saper sa fonction. Mais, en découvrant la communauté, en comprenant sa nature, en connaissant sa population, il commence à identifier pour son propre usage :

1. les aspects de la communauté qu'il doit simplement accepter et qu'il ne pourra, dans un avenir prévisible, même pas soulever comme thèmes de discussion, par exemple, une controverse religieuse profonde qui a abouti à une entente avant son arrivée dans la communauté ;

2. des zones de vie communautaire qui sont des points faibles ou obscurs et qu'il peut se permettre de présenter comme thèmes de discussion, une fois qu'il est accepté, par exemple : l'utilisation continue des mêmes champs pour le même type de culture, pratique qui épuise le sol ; la concentration du leadership entre les mains de quelques personnes ; l'isolement d'un ou plusieurs groupes ethniques qui les exclut de la vie sociale et de l'organisation de la communauté ;

3. les caractéristiques de la vie communautaire qu'il peut et doit louer : d'anciens projets de coopération réussis ; les signes de bonne volonté et le dé-

sir de collaborer avec d'autres groupes ; les efforts pour définir ou s'attaquer aux problèmes de la communauté, pour atteindre une compréhension autonome au sein de l'association communautaire, etc... ;

4. les groupes ou les efforts de la communauté qui demandent son soutien par exemple, le petit groupe ethnique qui s'efforce d'être reconnu et accepté ; la constance de l'association communautaire dans la recherche d'un accord et d'un mode d'action.

Identification avec la communauté totale

En conséquence de ce qui précède, l'agent professionnel d'organisation communautaire est identifié, c'est-à-dire associé à la communauté globale, plutôt qu'à une de ses parties ou un de ses groupes. Ainsi l'agent n'est pas prisonnier d'un groupe, d'une classe de la communauté et ne peut être utilisé par lui ou par elle.

Il cherche à comprendre et à établir des bonnes relations avec les groupes qui se méfient de lui ou tendent à le rejeter, Il essaie de ne pas être de gauche ou de droite, de classe supérieure ou inférieure, avec les partisans de la Sécurité Sociale ou ceux de la médecine libérale. Il s'identifie à la communauté, aux méthodes démocratiques de discussion, aux problèmes et aux projets sur lesquels l'association communautaire s'est entendue.

Son rôle ne le conduit pas à soutenir les adeptes d'une nouvelle route contre ceux qui souhaitent une nouvelle piscine. Sa fonction ne l'engage pas à recommander ce projet plutôt qu'un autre, ou à défendre ce groupe plutôt qu'un autre. Sa tâche essentielle est d'aider les gens à découvrir et à utiliser les processus selon lesquels les décisions de coopération sont prises.

Acceptation du rôle

L'agent professionnel d'organisation communautaire doit apprendre à accepter son rôle et à s'y sentir à l'aise. Ce rôle exige une grande discipline et l'on peut ajouter que l'agent qui se sent gêné dans sa fonction par ses strictes limitations doit apprendre à les surmonter ou changer de métier. Il ne se passe pas une heure sans que le professionnel qui est au travail dans une communauté ne soit tenté d'abandonner son rôle. Dans une réunion, on lui demandera : "Quel serait le meilleur projet pour nous cette année ?" "Quelle est la chose la plus importante que nous devrions faire maintenant ?" Il est tentant de donner un jugement, d'engager le groupe dur la voie que l'agent sait être bonne, de fournir les réponses. Céder à cette tentation, c'est renier le rôle de l'agent professionnel. Il peut fournir des données sur la base desquelles un jugement peut être établi, il peut résumer et clarifier les différents arguments et points de vue. Il peut montrer les implications des diverses lignes de conduite, il peut suggérer des options qui n'ont pas été examinées auparavant, mais il ne recommande ou ne pousse de lui-même aucune ligne de conduite particulière. Ces décisions doivent être prises par la communauté. En apportant la solution, l'agent conteste la validité du processus qui présuppose que les communautés accroissent leurs capacités en s'efforçant d'atteindre un concessus.

Interprétation du rôle

L'agent professionnel doit apprendre à jouer son rôle de telle façon qu'il soit compris par la communauté. Il doit le faire avec persistance et cohérence dans de nombreuses situations. Une longue période s'écoulera au cours de laquelle la population de la communauté tentera fréquemment de changer son rôle, avant qu'il soit compris et accepté, et seulement dans le cas où le professionnel l'a bien joué et avec consistance (...).

L'agent professionnel a d'excellentes occasions de montrer aux personnes présentes en quoi réside son rôle. En expliquant pourquoi il ne peut pas être le leader ou prendre la décision, ou recommander la bonne ligne de conduite, l'agent peut, sans pédantisme, indiquer l'importance que revêt pour la communauté le fait de prendre la responsabilité de ses décisions et de ses actes, et en consiste le rôle spécifique de l'agent qui l'aide à accomplir ses tâches. A de nombreuses reprises, l'agent attentif pourra suggérer la façon dont il conçoit sa responsabilité.

LE ROLE DE FACILITATEUR

En termes généraux, le rôle de facilitateur est de rendre plus aisé le processus d'organisation communautaire. Mais ce rôle est aussi varié et complexe que les situations traitées par l'agent. Les quelques généralités qui suivent peuvent cependant l'éclairer quelque peu.

Centrer le mécontentement

L'agent professionnel a une action d'aide ou de facilitation en éveillant et recentrant le mécontentement au sujet des conditions régnant dans la communauté. La plupart des gens éprouvent du mécontentement, bien que, pour beaucoup d'entre eux, il soit profondément enfoui et que, pour d'autres, il se projette sur des boucs émissaires. La tâche de l'agent est d'aider les individus à verbaliser leur mécontentement.

Pour certains, le mécontentement est si profondément enseveli qu'une bonne dose d'habileté et de patience est requise pour en favoriser l'expression, pour d'autres, la verbalisation entraîne des flots d'hostilité contre un groupe minoritaire, pour d'autres enfin, les problèmes évoqués seront plutôt personnels. L'agent doit être habile avec les personnes renfermées, il doit accepter les sen-

timents hostiles et négatifs - qui préludent souvent à une expression plus positive - il doit être capable d'aider les individus et les groupes à voir que beaucoup de leurs problèmes personnels sont des problèmes sociaux.

Le rôle de l'agent est d'être un catalyseur. Il n'est pas un représentant de commerce qui vend aux gens un plan et les moyens de le réaliser. Il est une personne qui aide les autres à s'examiner en profondeur et à explorer leurs sentiments, il aide les gens à en percevoir les caractères communs, il nourrit l'espoir qu'une action peut être entreprise collectivement à ce propos. Lorsque les sentiments et la conscience de problèmes communs commencent à se cristalliser, l'agent fait en sorte de soutenir les efforts qui visent à s'unir, à s'organiser, à traiter les problèmes mis en évidence.

Encourager l'organisation

Dans beaucoup de communautés, il n'est pas aisé de mettre l'organisation en mouvement. L'apathie est une norme sociale de nombreuses communautés urbaines, L'agent doit être préparé à accepter le fait que le processus d'organisation communautaire est souvent désespérément lent. S'il est plus qu'un "représentant", s'il se refuse de se laisser entraîner à des rêves irréalisables, mais cherche plutôt à aider la population à ressentir et à identifier les problèmes, il doit être préparé à agir sans hâte dans la plupart des situation. Il s'appuie sur le postulat suivant : le processus par lequel la population de la communauté prend conscience progressivement des problèmes communs qui ne peuvent être résolus que par la coopération est le fondement essentiel du développement et de la croissance.

En outre, il sait que, comme nous l'avons dit plus haut, le temps requis pour découvrir les problèmes et le mécontentement profondément ressentis et largement répandus fournira la motivation qui permettra de surmonter toutes les difficultés futures. La tâche essentielle du facilitateur est donc de susciter et de

favoriser le processus grâce auquel les sources de mécontentement que la plupart des gens ressentent vivement sont identifiées. A partir de là, il cherche à établir des lignes de communication à propos de ces sources de mécontentement, de telle sorte que les différentes sections de la communauté s'unissent pour les dénombrer et commencer à organiser une action.

Entretenir de bonnes relations interpersonnelles

L'agent professionnel cherche aussi à accroître la satisfaction dans les relations interpersonnelles et le travail de coopération. Il a une influence chaleureuse sur les réunions de groupes ou les assemblées communautaires. Cela implique une personnalité aimable, sensible aux sentiments profonds des individus, intéressée aux petites choses importantes dans la vie des hommes et des communautés. Il se préoccupe d'assurer que les gens se sentent à l'aise dans les réunions, y prennent plaisir et se sentent libres de s'exprimer. A cette fin, il est attentif aux conditions physiques et psychiques nécessaires et tente de les créer lui-même. Cela signifie qu'il est capable non seulement d'arranger une salle, de faire les présentations, de soutenir une conversation, mais aussi qu'il est sensible aux processus d'interaction qui se déroulent dans un groupe et sait quand et comment poser la question qui attirera et fera converger l'intérêt du groupe, à quel moment interpréter ce qui est tenté, ou apporter des louanges. Les gens aiment à travailler ensemble lorsqu'ils commencent à se connaître et à pressentir ce qu'ils peuvent entreprendre en coopérant. Une partie du rôle du facilitateur est d'assurer une telle satisfaction dans le groupe.

Dans les premiers stades de son intervention dans la communauté, l'agent est souvent le seul lien entre les différents groupes de l'endroit. Il détient l'influence qui peut les amener à se réunir. Si l'agent est accepté, aimé, si on lui fait confiance, les gens s'identifieront à lui, assisteront aux réunions qu'il croit valables, coopéreront avec d'autres parce qu'il approuve cette coopé-

ration. Cela entraîne une implication que certains jugeront non professionnelle ou contraire à l'éthique. Il n'en est rien, car l'agent ne recourt pas à la manipulation. Il utilise ses contacts comme un lien grâce auquel les différents groupes se rencontrent, et qui, en raison de la confiance qu'ils lui font, peuvent le faire en relative sécurité. Ce n'est pas essentiellement différent du rapport que l'assistant social de cas individuels ou le psychiâtre tente d'établir avec un client de façon à ce que ce dernier se sente à l'aise et soit en mesure de s'exprimer.

Ce que l'agent communautaire cherche est de s'utiliser lui-même non seulement pour arranger matériellement une réunion, mais aussi pour que, dans les réunions, les participants soient assez libres pour se rencontrer les uns les autres sans crainte ou suspicion. L'agent doit naturellement reconnaître que la communauté ne peut pas dépendre de lui en permanence pour jouer un tel rôle et qu'il doit se décharger de cette responsabilité au fur et à mesure que les gens dans la communauté acquièrent l'aptitude à l'exercer eux-mêmes.

L'agent professionnel communautaire aide à écarter les obstacles au travail de coopération. Une partie de son travail consistera à comprendre les tensions et les conflits intergroupes, les intérêts acquis, les différentes classes qui gênent ou empêchent la coopération. La méthode dépendra en grande partie du niveau auquel il est capable de travailler.

Souligner les objectifs communs

L'agent professionnel cherche à apporter son aide de telle sorte que dans le cours du processus, les objectifs touchant à la planification de l'action soient compatibles avec ceux qui concernent le développement de la capacité communautaire. Il le fait généralement en posant des questions telles que : "Est-il possible de rassembler des faits sur l'objet de notre désaccord ?". "Quel effet l'adoption de

ce planaura-t-il sur la municipalité et comment cela affectera notre plan en retour?","Les jeunes peuvent-ils prendre part à la préparation et au lancement de ce programme de loisirs ?", "Que se passera-t-il si une décision est prise en l'absence des représentants du groupe X ?", "Devons-nous attendre pour le consulter ?", "Quelle relation y a-t-il entre cette idée et ce que nous essayons de faire en réalité ?", etc... Ce type de questions est destiné à rappeler au groupe la nécessité d'être consciencieux et cohérent dans son travail.

En tant que facilitateur, le rôle de l'agent est systématiquement orienté vers la libération de la communauté par l'intermédiaire de ses leaders en vue de prendre conscience de ses virtualités et de ses forces dans la coopération. Il se consacre avant tout, mais pas entièrement, à aider les gens, surtout en groupe, à exprimer les préoccupations en ce qui concerne les problèmes sociaux, distincts de leurs problèmes personnels, à découvrir un terrain d'entente avec leurs concitoyens et à trouver satisfaction dans un travail de coopération.

En tant que facilitateur, l'agent cherche à favoriser le processus communautaire, en écoutant et questionnant, en s'identifiant avec les responsables des groupes de la communauté et en leur fournissant en retour un objet d'identification, en donnant un encouragement continuel et un soutien aux efforts locaux face aux problèmes communs. Il ne dirige pas, il facilite ces efforts. Il ne donne pas de réponses, il pose des questions qui stimulent la clairvoyance. Il ne porte pas la responsabilité de l'organisation et de l'action dans la communauté, il encourage et soutient ceux qui l'assument.

LE ROLE D'EXPERT

En tant qu'expert, le rôle de l'agent est de fournir des données et d'apporter des conseils dans un certain nombre de domaines où il détient des connaissances spécialisées. Ce rôle n'entre pas en conflit avec le précédent, qui consiste sur-

tout à faciliter le processus communautaire. En tant qu'expert, il apporte des résultats de recherche, une expérience technique, des documents, des conseils méthodologiques, dont l'association peut avoir besoin dans ses activités. Là, il s'exprime sans détours, offre des informations sur le contenu, contribue directement aux délibérations de l'association. Ce qu'il apporte, ce sont des faits et des moyens. Aucune recommandation n'est avancée à propos de ce que la communauté ou son association devrait entreprendre ; l'agent développe et présente des documents qui devraient aider l'association à prendre une décision plus raisonnables.

Les types de fonctions exercées par l'expert pavent éclairer les distinctions entre les rôles :

1. Le diagnostic de la communauté

L'agent peut rendre service en tant qu'expert de l'analyse et du diagnostic de la communauté. la plupart des communautés ont une compréhension restreinte de leur structure ou de leur organisation. L'agent peut répondre à des questions sur certaines caractéristiques de la communauté, ou en souligner certains aspects, dont l'ignorance peut sérieusement entraver le travail de l'association, par exemple : l'organisation sociale informelle, la nature des forces qui divisent certains groupes, la signification de certains rituels dans la vie de divers groupes ethniques, etc... doivent être compris pour assurer le travail coopératif dans la communauté.

2. Aptitude à la recherche

L'agent doit également maîtriser les méthodes de recherche, être capable de réaliser des études et de définir une politique de recherche. La communauté trouvera souvent nécessaire d'effectuer des recherches limitées, que l'agent peut entreprendre lui-même. Ou elle peut rencontrer un problème qui doit être formulé en termes de recherche.

3. Information sur d'autres communautés

Au surplus, l'agent doit être informé de l'état de la recherche, des études

des travaux expérimentaux dans d'autres communautés. Il doit être capable d'orienter la communauté sur des projets effectués ailleurs et sur les principes utiles qui en sont issus.

4. Conseils méthodologiques

L'agent doit aussi avoir des connaissances spécialisées des méthodes d'organisation et de procédure. Les coutumes locales influencent la pratique dans une large proportion, mais l'agent peut apporter des conseils utiles, par exemple, en s'assurant que tous les principaux sous-groupes sont représentés dans les premiers stades de l'organisation, en prenant le temps d'identifier les véritables leaders des groupes informels de la communauté, etc...

5. Information technique

L'agent devrait également être bien au courant de la documentation technique et être capable de se la procurer. Il devrait savoir où et comment il est possible d'obtenir de la documentation sur tout projet envisagé, que ce soit une bibliothèque, une école, un service de santé, des routes ou l'agriculture. Ceci implique qu'il connaisse les ressources des départements gouvernementaux, des services privés, des organisations internationales et les moyens de s'assurer de l'aide dans les domaines spécialisés.

6. Evaluation

L'agent doit aussi être en mesure de fournir une évaluation ou une interprétation du processus de coopération qui est en train. L'agent professionnel doit non seulement être capable de comprendre le contenu des discussions, mais aussi le processus d'interaction et son effet sur les individus et les groupes. Il doit être capable de formuler cela à la communauté sans lui causer de préjudice et d'une manière qui doit accroître la compréhension des gens et leur capacité à fonctionner en tant que groupe dans la communauté.

LE ROLE DE THERAPEUTE SOCIAL

Certains agents professionnels d'organisation communautaire fonctionnent comme thérapeutes sociaux. Il s'agit d'une fonction spécialisée illustrée par le travail de Tavistock Institute of Human Relations, ainsi que par quelques projets industriels importants. La thérapie est au niveau de la communauté. Elle implique le diagnostic et le traitement de la communauté comme un tout. Il est évident qu'un tel traitement doit être entrepris par l'intermédiaire de groupes ou de leaders représentatifs, mais cela peut impliquer que ces leaders s'attaquent avec l'aide de l'agent professionnel, aux forces souterraines, aux tabous, aux attitudes traditionnelles, qui créent la tension et qui isolent les groupes dans la communauté. Si la communauté est capable de reconnaître ces idées et ces pratiques enracinées, de verbaliser à propos, et de commencer à leur faire face, elle peut manifester une capacité - comme l'individu ou le groupe - à fonctionner plus efficacement en tant qu'unité intégrée.

L'agent professionnel, travaillant au niveau de la communauté, a un large champ de diagnostic. Il doit connaître l'origine et l'histoire de la communauté globale et de ses sections, il doit comprendre les origines sociales de bien des croyances et des coutumes actuelles, la relation entre les croyances et les pratiques, la structure du pouvoir, les rôles et les relations entre les rôles existant dans la communauté. Son diagnostic doit fournir à la communauté la compréhension de sa nature et de son caractère. Son traitement doit impliquer la communauté dans un processus dans lequel la compréhension allège les tensions et écarte les obstacles à la coopération.

* * * * * * *

LE ROLE DU CONSULTANT

Lorsque quelqu'un doit susciter du renouveau dans une organisation, il peut aborder sa tâche en jouant un rôle différent selon les circonstances.

Il peut être :

1) l'avocat :	Celui qui persuade l'administration l'approche qui lui semble la plus appropriée.
2) l'expert :	celui qui donne des conseils à l'administration
3) le professeur de choix :	celui qui prévoit une ou des alternatives et les propose à l'administration.
4) le spécialiste de la démarche :	celui qui assiste dans le processus de solution de problèmes.
5) le catalyseur :	celui qui sert de catalyseur dans la solution de problèmes à l'endroit de l'administration

NOTE : Les rôles de 1 à 5 : c'est une décroissance progressive de la directivité
Les rôles de 5 à 1 : c'est une croissance progressive vers la directivité

LA CONNAISSANCE DES ASSERTIONS DANS L'ANALYSE LOGIQUE[1] : SON UTILITE

Harry A. Cosgriffe

Chef du service des programmes de
L'enseignement post-scolaire
Coopérative Extension Service
Pullman Washington

-:-:-:-:-:-:-:-:-:-

Ceux qui enseignent aux adultes se voient souvent dans l'obligation de juger de la logique générale des exposés écrits et verbaux qu'ils utilisent pour élaborer un programme d'étude. Certains éducateurs procèdent intuitivement, d'autres logiquement.

Mon propos n'est pas d'essayer de démontrer quelle est la meilleure méthode, car certains arrivent à de justes conclusions en se basant uniquement sur l'intuition : il faut donc s'incliner devant leur réussite. Toutefois, ceux-ci pourraient améliorer leur performance et en tirer une plus grande satisfaction s'ils faisaient leur évaluation d'une façon plus systématique.

J'espère que mes paroles inciteront ceux qui n'utilisent pas encore une méthode analytique de sélection à le faire. Par la même occasion, je voudrais fournir des suggestions qui pourront vous aider à juger de la valeur du matériel écrit et parlé qu'on vous propose.

Ceux qui désirent développer leurs dispositions naturelles à l'analyse pourraient tirer profit de la connaissance et de l'utilisation des différents types d'assertions comme point de départ de l'analyse logique. A la lumière de cette connaissance,

---

[1] Ces notions ont été tirées des cours CADESS-OISE donnés auc directeurs de l'enseignement post-scolaire à l'Université de Toronto du 3 au 7 mars 1969.

ceux qui enseignent aux adultes parviendraient à lire, à écrire, et à parler plus logiquement, ainsi qu'à atteindre une attitude plus objective. Ils voudront chercher les données nécessaires, trouver leur signification, demander des vérifications et juger les conséquences.

De ce fait, ils seront, sans doute, moins disposés à se satisfaire d'énoncés vagues et mal formulés.

De plus, ils seront peut-être encouragés par cette démarche à étudier et à utiliser d'autres façons d'aborder un sujet pour en faire une analyse logique. Apprendre à faire la distinction entre les prémisses et les conclusions tirées et les jugements passés pourrait faire l'objet de recherches sérieuses de la personnes intéressée.[2]

Des études portant sur les raisonnements oraux et écrits ont permis la découverte de quatre principes généraux d'assertions : les assertions de convention, de faits, d'opinion, de préférence, de préférence ou de foi.

EXPLICATION DES ASSERTIONS

Assertion de convention	Assettion de faits	Assertion d'opinion	
1. L'amour est une affection vive pour quelqu'un.	1. Hier, la températu-re indiquait 40°.	1. La sincérité est la plus grande qualité de celui qui enseigne aux adultes.	1. Dieu est bon.
2. Une nouvelle est un récit assez court.	2. Hier, il a neigé.	2. L'enseignement doit répondre aux besoins de l'individu.	2. La tarte aux pommes est meilleure que la tarte au citron.
Ce qui est généralement accepté par tous depuis assez longtemps	Un fait peut être constaté et vérifié.	Pour déterminer la justesse des opinions, il faut qu'elles reçoivent l'assentiment général.	La préférence est basé basée sur le choix individuel : la foi ou la nécessité.

---

[2] Pour ceux qui désirent approfondir l'analyse logique, voir les ouvrages intéressants de Maylon H.Hepp, Thinking Things Through (New-York : Charles Scribner's Sons, 1956) p. vii-455 ; et "The Source in the Writing Process", Unit IV - Written Communication (National Project in Agricultural Communications, Copyright 1958, par l'American Association of Land-Grand Colleges and State Universities), pp. --B1--BC--32.

Comment la connaissance de ces différents types d'assertions peut-elle aider à vérifier la logique ou la justesse des exposés oraux ou écrits ? Voyez-vous comment ? Certaines questions, à ce stade ci, pourraient peut-être vous éclairer. Par exemple, quels genres d'assertions seront plus facilement acceptées par les personnes auxquelles elles sont destinées? Quels genres sont acceptés sans contestation ? Sur quelle catégorie en particulier l'analyste devrait-il concentrer ses questions ? Laquelle parmi ces catégories pourrait refléter davantage un raisonnement erroné ? Si on admet au départ une connaissance de ces types, de quelle façon le lecteur ou l'auteur d'un texte devrait-il présenter sa matière pour obtenir le maximum d'effet ? Comment la connaissance de ces types peut-elle aider à rester objectif ?

D'après ce que nous venons de dire, on peut soutenir que celui qui affirme quelque chose a certaines responsabilités vis-à-vis de son auditeur ou son lecteur. Ainsi, il doit veiller à ce que ses assertions soient :

- sensées, claires et sans équivoque
- honnêtes justes et franches
- à propos, utiles
- logiques

Il semble que le lecteur ou l'auditeur devrait, rejeter les déclarations ou les assertions simplifiées à l'excès ou généralisées à l'extrême, exagérées ou médiocres. Il devrait alors insister pour que les assertions énoncées soient bien expliquées et leur utilité bien démontrée avant de les accepter Cependant, il ne suffit pas d'insister uniquement sur ces exigences. Le lecteur ou l'auteur doit être capable de porter un jugement de valeur sur les exposés oraux et écrits s'il ne veut pas être induit en erreur. La connaissance des types d'assertions et l'utilisation de cette méthode d'analyse pourraient être un bon moyen de prendre conscience de sa compétence à évaluer un exposé oral ou écrit.

--:-:-:-:-:--

PROGRAMME DE CONFERENCES

"LE DIRECTEUR"

-!-!-!-!-!-!-!-!-

Un bref regard sur les attitudes d'un directeur d'une série de conférences nous permet de prendre conscience de l'orientation différente qui pourra être donnée.

En scrutant de près les objectifs visés ainsi que les instruments utilisés, il est possible de détecter cinq(5) orientation de base qui peuvent présider à l'élaboration du programme de conférences.

On pourra être en face d'un directeur qui est :

a. sur le client

b. sur la démonstration

c. sur la renommée

d. sur l'institution

e. sur un problème.

a. Le directeur centré sur le client demeure préoccupé par le bien-être des personnes qui participeront au programme. Il fait des efforts pour répondre aux besoins des personnes. Aussi, il fait tout son possible pour que l'apprentissage soit favorisé à l'intérieur de ce programme.

b. Le directeur centré sur la démonstration est d'abord intéressé à organiser un "good show" Tout est mis en oeuvre pour que l'opération soit efficace même si c'est pauvre au niveau de la cohérence des sujets. Il demeure intéressé à ce que son travail soit bien fait en vue d'une bonne réputation.

c. Le directeur centré sur la renommée est celui qui s'ingénie à projeter une image favorable de l'organisation pour laquelle il travaille. S'il est créateur, c'est en vue de rejoindre un public sélect, des personnes influentes. Ordinairement ce type de directeur est un P.R. bien coté. Il a l'impression d'être l'organisation qu'il représente auprès des

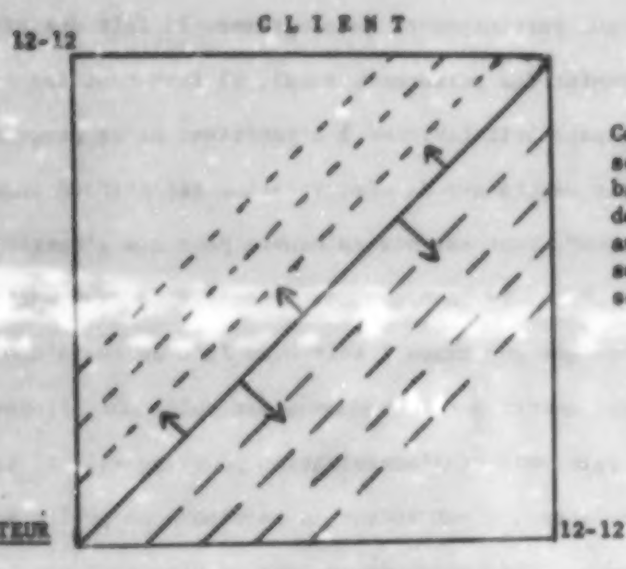
clients possibles.

d. Le programme d'un directeur centré sur l'institution sera tracé dans la ligne des caractéristiques de l'organisation. Le directeur se veut agir en conformité avec les normes et les valeurs de l'organisation. Les traditions sont sacrées et la créativité semble devenir une menace.

e. Bien qu'ici formé au sujet des standards de l'organisation, le directeur a un comportement plus flexible dans leur interprétation et de leur application. Prenant conscience des problèmes aigus qu'il découvre, il devient plus sensible à trouver une solution. Il essayera de mobiliser toutes les ressources éducationnelles qu'il peut en vue d'apporter une approche de solution.

Il se dégage de tout ceci que le directeur d'un programme de conférence doit être celui qui est appelé à définir certaines limites qui tiennent compte à la fois de l'organisation et de la communauté i.e. les clients possibles.

-:-:-:-:-:-:-:-:-



Comme agent de liaison et selon ses orientations de base, le directeur peut donner plus d'attention soit au client avec ses besoins soit à l'organisation et à ses standards.

Chapitre III

Processus de la planification et stratégies possibles

1. Critères pour déterminer les priorités. J.L.Bernard III-I

2. Etapes essentielles à l'établissement d'unnprogramme
J.L. Bernard III-2

3. Cadre théorique pour identifier ce que je veux faire.
V. Griffin III-3

4. Un schéma de diagnostic . J.L.Bernard III- 4

5. Schéma conceptuel du processus d'élaboration d'un programme.
E.Boone, E. Quinn, R. Dolan III- 6

6. Modèle d'un facteur de changement dans l'établissement d'un programme. C. Houle et M.S. Knowles III- 8

7. Elaboration d'un programme pour étudiants adultes.
M.S. Knowles III- 9

8. Processus d'élaboration d'un programme avec accent sur l'extension. P.G. Boyle III- I0

9. Vers un modèle d'établissemnt d'un programme en éducation post-scolaire. V. R. Griffin III- I3

I0. Act on sociale: schéma d'action. Bohlen et Beale III- I4

II. Educateurs d'adultes dans l'élaboration d'un progr me d'une communauté. J.L.Bernard III- I9

I2. Etablissement d'un programme de développement collectif.
C. Houle et M.S. Knowles III- 20

I3. Réalisation d'un projet en groupe. J.L.Bernard III- 2I

I4. Porcessus pour solutionner un problème dans un groupe.
J.L.Bernard III- 23

I5. Conditions favorisant l'engagement et le travail d'équipe.
H. Cosgriffe et R. Daily III- 25

CRITERES UTILES POUR DETERMINER LES PRIORITES D'UN PROGRAMME.

1.1 Est-ce qu'une analyse des caractéristiques des personnes et de leur milieu social peut apporter des éléments valables dans l'organisation d'un programme d'éducation ?

1.2 Quelles étapes peuvent être franchies afin de favoriser la demande pour le programme en question ?

1.3 Est-ce qu'on peut identifier des groupes spécifiques ?

1.4 Est-ce qu'on doit travailler avec des groupes qui ont de l'influence ou le groupe qui est directement visé ?

2.0 Est-ce que seule l'organisation peut réaliser le programme prévu ? Ou encore est-ce qu'une autre organisation peut remplir le même rôle ou faire mieux ?

3.0 Est-ce que le personnel et les autres ressources sont suffisants pour mettre en oeuvre tous les aspects du programme ?

4.0 Est-ce que le programme peut être réalisé dans le temps requis ?
Quelle préparation est nécessaire ?
Y a-t-il des méthodes disponibles plus efficaces pour réaliser les objectifs ?

5.0 Est-ce que les prévisions éducatives justifient le temps consacré à la préparation ?

6.0 Est-ce que le programme arrive comme complément à d'autres activités ?

7.0 Est-ce que le problème est fondamental ou systématique ?

8.0 Est-ce que le programme contient une sorte de balance entre les projets à court ou à long terme ?

9.0 Est-ce que les personnes-ressources disponibles sont suffisamment nombreuses pour le programme prévu ?

10. Est-ce que les points de repère sont prévus comme indications des étapes de l'adoption ?

11. Est-il nécessaire de négliger quelque chose pour mettre en oeuvre le programme d'une façon efficace ?

LES ETAPES ESSENTIELLES A L'ETABLISSEMENT D'UN PROGRAMME EN EDUCATION D'ADULTE

1. Conduire une étude systématique des besoins du futur apprenant grâce à des groupes de discussion, à des questions variées ou à des enquêtes, etc...
2. Stimuler la participation de ces apprenants dans la planification d'un programme.
   a) Devenir activement engagé dans une expérience d'apprentissage développe un sens de la responsabilité.
   b) Participer peut aider l'apprenant à devenir plus averti au sujet de ses propres besoins ainsi que ceux des autres.
   c) Participer à la planification d'un programme peut devenir une expérience d'apprentissage en elle-même.
3. Formuler des objectifs clairs.
   a) des objectifs généraux tels que la réalisation personnelle, les relations humaines, la productivité économique, les responsabilités civiques.
   b) des objectifs spécifiques: quel comportement personnel quelqu'un aimerait-il changer en termes de savoir, de compréhension, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs et d'intérêts?
4. Organiser un programme.
   a) Développer des attentes communes dans les produits de l'expérience d'apprentissage.
   b) Développer des méthodes et des outils qui permettent d'atteindre les buts désirés.
   c) Organiser une expérience d'apprentissage où le climat est détendu et sympathique.
5. Evaluer les expériences d'apprentissage.
   Les points d'appui de l'évaluation peuvent être des phénomènes comme suit:
   l'intérêt manifesté par une présence soutenue;
   le type et la fréquence des questions;
   des questionnaires;
   des pré et post-tests;

des changements observés et notés

qui concernent le savoir, la compréhension, les habiletés, les attitudes, les valeurs et les intérêts.

CADRE THEORIQUE POUR L'IDENTIFIER
CE QUE JE VEUX FAIRE.

----

1. Qu'est-ce que je veux faire maintenant?
2. Qu'est-ce que je pourrais faire?
   Quel est l'éventail des comportements possibles?
3. Quelles sont les conséquences probables de tel ou tel comportement?
4. Quelles sont les conséquences que je veux?
5. Qu'est-ce que je dois savoir pour me comporter de façon à atteindre ces conséquences?
6. Qu'est-ce qui empêche le succès de ce que je veux?
7. Comment puis-je changer ce qui semble "réel"?
8. Comment puis-je m'accomoder à une réalité qui demeure difficile?
9. Quels sont les effets de cette réalité que je peux supporter?

Virginia R. Griffin, Department of Adult Education,
The Ontario Institute for Studies in Education, mars 1969.

Voici cinq étapes de base en vue de diagnostiquer ce qui est préliminaire pour l'élaboration d'un programme pour adultes:

1.0 Déterminer un diagnostic

1.1 Celui qui aura à diagnostiquer

1.2 Celui qui sera diagnostiqué

1.3 Quelles seront les données à recueillir

1.4 Comment les données seront recueillies

1.5 La méthode utilisée pour déduire un diagnostic final de ces données

2.0 Déterminer les critères d'adéquation, i.e. les guides de comparaison. Les éléments des critères devraient comprendre:

2.1 La philosophie, i.e. les valeurs et concepts sociaux, moraux, humanistes qui sous-tendent le programme;

2.2 les objectifs, i.e. les buts en termes d'attitudes ou de comportements que le programme cherche à développer chez la personne;

2.3 la base psychologique qui inclut une vue des croyances au sujet du comment une personne apprend et de la nature du moi.

2.4 Les critères tiennent compte aussi:

a) des critères de l'institution;

b) des critères des groupes;

c) des critères des individus dans le groupe;

d) des critères des communautés.

3.0 Identifier les symptômes.

Cette étape est très complexe et elle peut comprendre quatre sous-étapes:

3.1 Recueillir les données;

3.2 analyser les données;

3.3 identifier les symptômes possibles;

3.4 identifier les types symptômatiques.

4.0 Identifier les problèmes.

4.1 Différencier ce qui est un problème d'un besoin.

4.2 Savoir comment identifier un problème sans données de base.

4.3 Savoir qu'il existe des problèmes de base qui sont universels et qui peuvent être discernés chez n'importe quel individu, groupe ou institution.

4.4 Connaître la nature des problèmes universels.

5.0 Identifier les besoins d'éducation.

5.1 Conceptualiser précisément la nature d'un besoin éducationnel.

5.2 Tenir compte des trois niveaux de besoins qui sont:

a) individuels ou personnels;

b) de tâches;

c) de maintenir un groupe.

5.3 Etre informé au sujet de l'interdépendance des différents besoins.

SCHEMA CONCEPTUEL DU PROCESSUS D'ELABORATION D'UN PROGRAMME POUR (DANS L'ORGANISATION COMPLEXE) DE) L'EDUCATION DES ADULTES [1]

I. Structurer le programme d'organisation
Objectif: tous les professionnels du personnel comprennent et acceptent les objectifs éducatifs de l'organisation et le rôle qu'ils ont à jouer pour essayer de les atteindre.

Eléments composants:

a. Fournir aux membres du personnel l'occasion de définir et de changer les objectifs éducatifs de l'organisation.

b. Fournir aux membres du personnel l'occasion de participer à la prise de décisions en ce qui a trait à la définition et à l'établissement des politiques du programme et de sa marche à suivre.

c. Définir le rôle de chacun des membres du personnel et faire connaître ces définitions aux personnes concernées.

d. Définir les corrélations possibles entre les différents groupes du personnel et fournir à ces groupes les moyens de les comprendre.

II. Adapter la structure du programme aux différents niveaux d'organisation
Objectif: intégrer efficacement la structure du programme (ou ses éléments) aux différents niveaux d'organisation du programme en cours.

Eléments composants:

a. Fournir aux chefs, membres du personnel (aux différents niveaux d'organisation concernés) et autres, l'occasion d'examiner avec attention le changement proposé, d'en déterminer la correspondance avec la situation avant l'instauration du programme et les effets possibles sur cette situation. Enfin, leur permettre de définir les moyens d'amorcer le changement.

b. Elaborer un plan de changement qui soit acceptable pour les chefs professionnels et autres.

III. Organiser au niveau pratique les ressources humaines nécessaires à l'élaboration d'un programme d'éducation se rapportant directement aux besoins des différentes collectivités concernées et ce, en ne sortant pas du cadre des objectifs éducatifs de l'organisation complexe de l'éducation des adultes et en tenant compte des ressources disponibles.
Objectif: former et maintenir en place au niveau pratique une organisation efficace conduite par des non-professionnels dans le but d'aider à élaborer un programme de changement.

---

1 Boone, Edgar J., Quinn, Emily H. et Dolan, Robert J., A Conceptual Schema of the Programming Process in the Complex Adult Education Organisation with Special Emphasis on its Sociological Aspects (ouvrage inédit).

Eléments composants:

a. Fournir aux membres de l'équipe l'occasion de devenir un groupe au sens socio-psychologique du terme.

b. Choisir les personnes dont les qualités personnelles et sociales leur permettent de faire partie du groupe.

c. Encourager les membres éventuels à développer le goût de la participation.

d. Définir les corrélations possibles entre les différents groupes chargés de l'élaboration du programme et aider les personnes concernées à les comprendre.

e. S'assurer que les auteurs du programme possèdent tout ce dont ils ont besoin pour faire face à leurs responsabilités.

IV. <u>Elaborer un plan de la prise de décisions au niveau pratique</u>

Objectif: invoquer consciemment toutes les étapes du processus de la prise de décisions ou de la démarche à suivre pour résoudre le problème, de façon à aboutir à des décisions basées sur l'analyse des besoins ressentis par les gens et réalisables au moyen des ressources mises à la disposition de l'organisation. Ces décisions doivent figurer dans l'exposé du programme.

Eléments composants:

a. Fournir aux gens chargés de prendre les décisions l'occasion de comprendre parfaitement le mécanisme de prise de décisions et le rôle qu'ils doivent jouer pour actionner les éléments du mécanisme.

b. Rassembler tous les renseignements qui pourraient être utiles au groupe; analyser ces renseignements de façon pertinente et efficace; identifier le problème ou les besoins; établir un plan pour s'attaquer aux problèmes cernés.

c. Encourager les auteurs du programme à s'intéresser de façon active à toutes les étapes de la prise de décision.

V. <u>Rédiger l'exposé du programme</u>

Objectif: présenter les décisions dans une brochure comprenant:

a. les étapes conduisant à la prise d'une décision ainsi que les noms de ses auteurs;

b. un exposé des faits récents révélateurs de la situation sociale et économique des régions désignées;

c. un exposé des besoins les plus importants;

d. un exposé des objectifs éducatifs destinés à répondre à ces besoins;

e. une indication des moyens qui pourraient aider les gens à faire face à leurs besoins.

MODELE D'UN FACTEUR DE CHANGEMENT DANS L'ETABLISSEMENT D'UN PROGRAMME[1]

Marche à suivre pour l'élaboration du programme

1. Faire prendre conscience de l'existence d'un problème (d'un besoin de changement).

2. Découvrir les raisons et évaluer les capacités de changement du client (diagnostic des forces favorables ou défavorables au changement).

3. Découvrir les raisons et évaluer les ressources qui poussent l'éducateur (facteur de changement) à aider le client à effectuer les changements désirés.

4. Sélectionner les objectifs appropriés.

5. Sélectionner le meilleur type d'aide que doit apporter le professeur (facteur de changement).

6. Mettre en application les stratégies (méthodes et matériel) propres à favoriser l'accomplissement des changements désirés.

7. Etablir des plans pour maintenir les changements (généralisation et stabilisation des changements)

8. Cessation de l'aide.

Quelques postulats entourant un modèle de facteur de changement:

1. L'éducation a pour but ultime de provoquer un changement dans les comportements individuels et collectifs.

2. L'éducation est un moyen de faciliter le changement de l'aspect psychologique d'un individu et de son milieu.

3. Par opposition au rôle traditionnel de l'enseignant ou du technicien de l'éducation, le rôle de l'éducateur en est un de conseiller et de personne compétente.

4. Comme résultat final, le client devra avoir appris à se préparer à accomplir des changements continus en lui-même.

---

[1] L'un des trois modèles présentés par Cyril O. Houle et Malcolm S. Knowles au chapitre XII d'un livre inédit intitulé: Conceptual Bases of Program Planning.

ELABORATION D'UN PROGRAMME POUR DES ETUDIANTS ADULTES[1]

Marche à suivre pour l'élaboration du programme

1. Créer une structure permettant à tous ceux qui seront touchés par l'activité éducative de participer à l'élaboration du programme.

2. Etablir un climat qui permette aux adultes d'apprendre facilement.

3. Examiner ses besoins personnels d'apprendre (toutes les parties concernées participent à l'examen).

4. Enoncer les objectifs.

5. Développer un plan d'ensemble.

6. Sélectionner et utiliser les techniques et le matériel.

7. Etablir un plan d'évaluation du programme.

Postulats à considérer avant d'établir le programme

1. Les adultes ont tendance à se considérer comme des personnes responsables, libres et indépendantes.

2. Psychologiquement, les adultes ressentent le besoin d'être traités avec respect et d'être considérés comme étant capables de voir à leurs propres affaires.

3. Les adultes ont tendance à résister à un enseignement présenté dans des conditions qui vont à l'encontre de leur conception d'eux-mêmes en tant qu'individus.

4. Habituellement, les adultes sont eux-mêmes, les uns envers les autres, des sources d'enseignement plus importantes que les jeunes. Leur expérience représente une base plus solide où asseoir leurs nouvelles connaissances.

5. A cause de leur expérience passée, les adultes peuvent avoir contracté un grand nombre d'habitudes de réflexion qui peuvent les empêcher d'en accepter de meilleures.

6. Les adultes traversent des phases de croissance qui entraînent des tâches de plus en plus complexes, lesquelles leur fournissent des raisons majeures d'apprendre.

7. Les adultes suivent des cours surtout pour répondre aux pressions exercées par les problèmes de la vie quotidienne: ils cherchent des solutions applicables immédiatement. Pour eux apprendre c'est une façon d'améliorer leurs capacités de faire face à leurs problèmes dès aujourd'hui. Ils ont tendance à se joindre à des activités éducatives avec l'idée d'apprendre à résoudre un problème.

---

[1] Knowles, Malcolm S., "Program Planning for Adults as Learners", _Adult Leadership_ XV, No. 1, février 1967, pp. 267-268, 278-279.

LE PROCESSUS D'ELABORATION D'UN PROGRAMME AVEC ACCENT SUR L'EXTENSION[1]

Les cinq étapes du processus d'élaboration de programmes à long terme au niveau d'un comté:[2]

1. Formuler la philosophie globale de l'organisation, les objectifs, les politiques et la marche à suivre dans l'élaboration d'un programme au niveau de l'Etat.

2. Reconnaître et expliquer un besoin et se préparer à élaborer les programmes de comtés.

3. Organiser et maintenir en place un groupe chargé de l'élaboration des plans pour un comté.

4. Prendre des décisions au sujet des problèmes, des possibilités de les résoudre et des intérêts mis en cause.

5. Rédiger un programme.

Définition de l'élaboration d'un programme:

L'élaboration d'un programme est un processus par lequel les représentants du peuple, de concert avec le personnel du service d'éducation post-scolaire et d'autres professionnels, s'occupent des quatre activités suivantes:

a. étudier les faits et les tendances;

b. identifier les problèmes et les occasions de les résoudre à partir des faits et des tendances;

c. déterminer la priorité des problèmes et des occasions de les résoudre;

d. fixer des objectifs et faire des recommandations quant aux futures développements que pourraient apporter des programmes d'éducation.

---

[1] Boyle, Patrick G., The Program Planning Process with Emphasis on Extension, Publication no 24, National Agricultural Extension Center for Advanced Study, University of Wisconsin, Madison Wisconsin, 1965.

[2] Dans son ouvrage, Boyle présente les "conditions" de chaque étape. Celles-ci occupent une partie importante de son modèle et devraient être prises en considération par le lecteur. Il présente aussi les résultats d'expériences connexes.

VI. Elaborer un plan pour exécuter les décisions prises par les auteurs du programme. (Celui-ci fait aussi partie de l'exposé du programme).

Objectif: dresser, dans un délai raisonnable, un plan d'éducation qui puisse aborder les problèmes contenus dans la brochure.

Eléments composants:

a. S'assurer que les membres du personnel sont capables de concevoir des expériences d'enseignement efficaces qui tiennent compte des personnes en cause, de leur façon d'apprendre et du sujet à traiter.

b. Organiser les expériences d'enseignement.

c. Identifier les personnes compétentes et leurs responsabilités.

d. Prendre les moyens pour coordonner les efforts de la personne compétente.

e. Faire la relation entre les plans d'éducation et l'exposé du programme.

VII. Exécuter le plan

Objectif: exécuter efficacement le plan d'éducation et, par la même occasion, le programme.

Eléments composants:

a. accomplir les tâches soulignées dans le plan en utilisant les principes d'action sociale.

VIII. Evaluer les résultats du programme

Objectif: évaluer les résultats obtenus par la mise à exécution du plan d'éducation et les comparer aux objectifs énoncés dans le plan, dans l'exposé du programme et visés par l'organisation complexe d'éducation des adultes.

Eléments composants:

a. Les chefs professionnels et non-professionnels interprètent les faits par rapport aux objectifs.

b. En plus d'évaluer les objectifs atteints on doit aussi analyser ce qu'on appelle le processus, c'est-à-dire comment le programme a été exécuté: les systèmes de comités, les relations humaines, les compétences, les conflits, le raffermissement des relations au sein du groupe, les problèmes rencontrés, l'efficacité de l'enseignement, les expériences fournies, etc.

Les facteurs qui peuvent influencer l'évaluation:

a. la netteté des objectifs visés aux différents niveaux;

b. le développement et l'organisation d'expériences d'enseignement qui pourraient provoquer les changements d'attitude énoncés dans les objectifs;

c. la justesse des points de repère à partir desquels on mesure le changement;

d. la crédibilité et la justesse des mesures;

e. la capacité des éducateurs professionnels et des chefs non-professionnels à interpréter les faits par rapport aux objectifs.

VERS UN MODELE D'ETABLISSEMENT D'UN PROGRAMME EN EDUCATION POST-SCOLAIRE

Les étapes

A. Source de l'idée d'un programme.

B. Jugement préliminaire de l'à-propos d'un tel programme.

C. Déterminer ou revoir les valeurs et la philosophie des individus ou des institutions en cause.

D. Déterminer les méthodes de planification.

E. Etudier et analyser la situation.

F. Jugement final de l'à-propos du programme.

G. Déterminer les objectifs selon leur priorité.

H. Etablir et organiser le contenu (concepts, capacités, valeurs).

I. Déterminer le climat idéal pour apprendre.

J. Choisir et classer les activités qui faciliteront l'enseignement.

K. Créer les "services" connexes:
   1. sélectionner et créer du matériel d'enseignement
   2. sélectionner et former les chefs et les personnes compétentes
   3. recruter des étudiants
   4. préparer les étudiants avant les cours
   5. établir un plan pour maintenir un climat d'enseignement favorable
   6. apporter une aide particulière à chaque individu
   7. coordonner toutes les parties composantes du programme
   8. expliquer le programme lors de réunions publiques
   9. prévoir le financement
   10. établir un plan d'évaluation du programme
   11. établir des méthodes pour stimuler les activités complémentaires et continues.

L. Exécuter le programme.

M. Evaluer et corriger
   1. mesurer le changement chez les étudiants en fonction des objectifs (en utilisant les indices de progrès)
   2. déterminer jusqu'à quel point les changements obtenus chez les étudiants sont satisfaisants
   3. imposer un changement chez les auteurs du programme comme résultat de l'expérience
   4. se référer à l'expérience pour voir les "principes" mis en cause les capacités et les attitudes des auteurs du programme.

N. Revoir le processus et y apporter les modifications nécessaires.

---

[1] Griffin, Virginia R., Department of Adult Eduation, The Ontario Institute for Studies in Education, février 1969.

ACTION SOCIALE
(Reproduction du Matériel du CTP
tel qu'il a été présenté par MM. Bohlen
et Beale de l'Iowa State College)

VERS L'ACTION SOCIALE

L'action sociale

Lorsqu'on étudie les programmes d'action sociale, on constate qu'ils suivent tous le même modèle jusqu'aux étapes finales. Naturellement ces programmes doivent être adaptés aux différentes situations.

Pour comprendre l'action sociale, il faut pouvoir distinguer les parties importantes du système social à mesure que l'on apprend les rudiments de l'action.

Amorcer un programme au mauvais moment ou encore ne pas comprendre son rôle peuvent entraîner l' inefficacité et l'échec.

Dans tous programmes d'action sociale, il faut tenir compte des points suivants:

1. La société

   a. Toute action sociale s'insère dans le cadre d'un système social donné, que ce soit l'Etat, le comté, la communauté, l'église, etc.
   b. Il faut posséder une connaissance générale du système social pour savoir quelles en sont les parties qui pourraient jouer un rôle dans notre programme d'action sociale.

2. La situation sociale antérieure

   a. Pour toute action sociale il doit exister dans la société une expérience antérieure reliée au genre d'action sociale considéré. On doit déterminer l'expérience présente ou l'expérience passée par rapport au programme d'action sociale.

3. Le problème (Basé sur une situation au sein d'un système social).

   a. L'action sociale commence habituellement lorsque deux personnes ou plus s'entendent pour dire qu'il existe un problème ou une situation et qu'il faut faire quelque chose.

   b. L'action peut être amorcée par des gens faisant partie du système social, par une personne possédant des intérêts dirigés vers l'extérieur, comme un travailleur social, ou par un étranger au milieu, comme un spécialiste venu de l'extérieur.

   c. Les intérêts à la base de l'action sociale peuvent être soit des intérêts communs (des fermiers qui veulent des installations d'analyse du sol) soit des intérêts complémentaires (les fermiers veulent faire analyser leur sol et le vendeur d'engrais veut que cette analyse aide à vendre son produit).

4. Les systèmes sociaux concernés

Nous avons défini à la première étape le système social dans lequel l'action sociale va se dérouler. Maintenant il faut identifier des systèmes sociaux spécifiques ou des sous-systèmes compris dans le plus grand qui seront concernés par le problème ou l'idée exprimée à la troisième étape.

a. Une entreprise commerciale - — il peut y avoir deux systèmes concernés

   1) Le conseil exécutif.
   2) Le reste des membres.

b. Le Service d'éducation post-scolaire de Washington peut être divisé ainsi:

   1) Administration et contrôle.
   2) Les spécialistes d'Etat.
   3) Les spécialistes de comté.

   OU

   4) Dans certains cas le personnel d'Etat se divise ainsi:

      a) La division des 4-H
      b) Les spécialistes en économie familiale.
      c) Les spécialistes agricoles.

   OU

   5) Dans certains cas le personnel de comté se divise ainsi:

      a) Les représentants de comté, Présidents
      b) Les représentants de comté, Economie familiale
      c) Les représentants de comté, Agriculture

5. Les groupes de départ

a. D'autres personnes que les promoteurs de l'action sociale doivent aussi admettre qu'il y a un besoin. Ces personnes qui sentent qu'il faut faire quelque chose pour résoudre le problème constituent les groupes de départ.

b. Un groupe de départ comprend habituellement de deux à cinq personnes, rarement plus.

c. Il peut y avoir plus d'un groupe de départ. Ceux-ci fournissent des idées, des solutions, et en fait, amorcent l'action et l'orientent vers l'idée de base ou le programme.

6. L'étape de l'acceptation

a. Dans presque toutes les communautés il y a des personnes ou des groupes qui semblent posséder le pouvoir et le privilège de faire accepter les idées simplement en les approuvant.

b. En général le groupe de départ soumet le problème à ces personnes; les oublier serait presque vouer le programme à l'échec.

c. Ces personnes peuvent être ou représenter
   1) les autorités officielles: des administrateurs, un groupe religieux, des clubs privés, etc.
   2) les autorités officieuses: des personnes bien placées ou certaines cliques.

d. Celles-ci peuvent appuyer, douter, accepter, s'opposer, ou ne rien dire, permettre d'utiliser leur nom, promettre de ne pas intervenir...

e. L'argent, la famille, le prestige, un poste important ou la sagesse de leurs propos et de leurs jugements peuvent être la cause de la puissance de ces personnes.

f. Négliger de consulter une de ces personnes constitue un défi. Parfois, lorsqu'on sent que le programme mérite d'être réalisé rapidement on peut éviter de passer par elles, mais il faut alors être prêt à en subir les conséquences.

7. <u>L'étape de la diffusion</u>

a. Après qu'une idée a été acceptée il faut la faire connaître,
b. Avant d'entreprendre la diffusion de l'idée seulement les promoteurs, les groupes de départ et ceux qui ont endossé l'idée savent de quoi il s'agit.
c. Au cours de la diffusion, on apprendra si le public en général ou les gens qui subissent le besoin peuvent le définir comme tel.
d. L'étape de la diffusion consiste à faire connaître le programme au public. Dans chaque cas, il faut bien évaluer les personnes qui se chargent de cette tâche.
e. Assez souvent les promoteurs de l'idée font de pauvres diffuseurs.

8. <u>Définition du besoin</u>

Lorsque l'équipe de diffusion est formée, il faut essayer de faire en sorte que le problème devienne le problème du peuple. Un certain nombre de techniques peuvent être utilisées pour amener de nombreuses personnes à voir un problème et à l'identifier comme l'un des leurs. Parmi ces techniques on remarque:

1) <u>L'éducation de base</u>: il s'agit d'un programme à long terme par lequel le peuple est mis au courant des faits.
2) <u>Les comités d'élaboration du programme</u>: certaines personnes qui détiennent des postes clés dans la communauté, étudient la situation, les problèmes, les ressources, etc. Cette méthode amènent les gens à se rendre compte du besoin.
3) <u>Comparaison et concurrence</u>: utiliser des phrases comme: "Notre communauté ou notre ferme n'est pas aussi développée que celle d'Untel." "Les gens nous quittent pour aller vers une ville qui possède une piscine."
4) <u>Exploiter les crises</u>: lorsqu'une crise survient, souligner certains des besoins qu'elle entraîne: par exemple une inondation peut entraîner la création d'un programme de lutte contre les inondations.
5) <u>Démonstration et jugement</u>: démontrer de quelle façon les améliorations peuvent être faites. Créer un besoin en établissant des comparaisons.
6) <u>Construire à partir des expériences antérieures</u>: par exemple nous utilisons présentement des engrais, mais analysons le sol et nos engrais deviendront efficaces.
7) <u>Canaliser les oppositions</u>: si les gens sont contre quelque chose, on peut transformer leur négativisme en une acceptation de quelque chose. Par exemple: tous sont contre la fièvre ondulante et sont forcément pour le contrôle de la maladie de Bang.

9. Engagement dans l'action

a. En plus d'obtenir une définition du besoin de la part des gens, il faut aussi qu'ils s'engagent à faire quelque chose. Ils peuvent promettre d'assister aux réunions, d'agir au moment voulu; garantir des fonds; faire partie du programme; donner un vote de confiance. Un engagement à agir est l'une des étapes principales du processus d'action sociale.

10. Les objectifs

a. Lorsqu'un besoin est identifié, on doit en tirer des objectifs, des buts précis. Certaines personnes doivent être prêtes à essayer de trouver

   1) des critères sûrs;
   2) une définition des objectifs;
   3) les changements qu'il faudrait apporter au comportement humain.

11. Etudier d'autres méthodes ou moyens

a. Habituellement il est plus difficile de s'entendre sur les moyens d'accomplir quelque chose que sur le travail à accomplir.
b. Toutes les façons différentes de faire le travail doivent être étudiées.
c. Après avóir étudié toutes les solutions possibles, choisir celle qui convient le mieux et établir un plan d'action.

12. Etablissement d'un plan d'action

a. Après avoir établi les buts et les objectifs et décidé des méthodes à suivre, il faut dresser un plan d'action — un programme doté d'une organisation structurée, capable de l'exécuter.
b. Le plan d'action doit comporter entre autre:
   1) un calendrier de travail;
   2) les comités;
   3) le personnel requis;
   4) les locaux;
   5) les moyens audio-visuels et autres;
   6) les réunions;
   7) la publicité.

13. Mobilisation et organisation des ressources

a. Une fois le plan d'action établi il faut alors mobiliser et organiser les ressources de façon à le mettre à exécution. Lorsque le plan est rédigé il faut trouver:

   1) le temps;
   2) les gens;
   3) les ressources;
   4) les locaux;
   5) tout ce qui est nécessaire à l'exécution du plan.

b. Les personnes qui participent au plan --

1) se sont entendues sur le besoin, les buts, les objectifs, les méthodes et le plan d'action;
2) doivent être mobilisées et organisées.

14. <u>Lancement du programme</u>

a. Lorsque l'action sociale se met en marche, certains programmes passent par une sorte de phase inaugurale. Ce lancement peut prendre les formes suivantes:

1) une campagne de souscriptions;
2) une série de tournées;
3) un dîner inaugural;
4) une grosse campagne de propagande dans les journaux;
5) une chaîne d'appels téléphoniques;
6) une imposante campagne de publicité.

b. Le lancement du programme a pour but d'en faire un événement important de sorte que les gens sachent que nous agissons.

c. Certains programmes se développent très lentement à cause de leur nature. On doit en tenir compte dans le plan d'action.

15. <u>Exécution du programme</u>

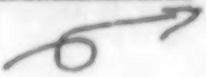
a. L'exécution consiste à franchir les étapes qui feront avancer le programme.

16. <u>Déroulement et évaluation</u>

a. Entre chacune des étapes, comme partout ailleurs au cours du processus d'action sociale, il faut s'arrêter et évaluer. Evaluer ce qui a été fait, le but immédiat à atteindre et les différentes méthodes pour l'atteindre.

b. Franchir l'étape suivante à la lumière de cette évaluation.

c. Evaluation finale et globale du programme:
1) Avons-nous accompli ce que nous avions décidé d'accomplir?
2) Les méthodes étaient-elles bonnes?
3) Avons-nous fait bon usage de nos ressources?
4) Pourquoi le programme est-il un succès?
5) Ou pourquoi est-ce un échec?
6) Quelle partie du plan faudrait-il modifier si on recommençait?
7) Qu'avons-nous appris?
8) Où allons-nous maintenant?

Les flèches en spirale signifient: 

1) Evaluation.
Décision.
Plan d'action.

2) Processus constant.
Le travail est-il accompli?
Est-il bien fait?
Que faire maintenant?
Pourquoi un succès?
Pourquoi un échec?

3) Evaluer après chaque étape.

L'EDUCATEUR D'ADULTES DANS L'ELABORATION D'UN PROGRAMME D'UNE COMMUNAUTE

Quelques principes qui doivent présider les opérations.

1. Les programmes locaux d'éducation d'adultes doivent surgir des types culturels des communautés individuelles.

2. Les programmes d'éducation d'adultes doivent être taillés à la mesure des structures sociales des communautés.

3. Les valeurs qui guident le développement d'un programme d'adultes doivent être conséquentes avec celles de la communauté et celles de la société dont la communauté fait partie.

4. Le contenu des activités éducationnelles pour adultes doit être déterminé en accord avec les besoins des participants ainsi que ceux de la communauté.

5. La méthodologie de l'éducation des adultes doit être compatible avec les principes qui régissent une société adulte démocratiquement conçue.

6. Un programme d'éducation d'adultes doit être centré sur la mise en valeur de la participation du citoyen.

7. Un programme d'éducation d'adultes doit provenir d'une mise en commun tant au plan de la pensée que de la planification des participants et des agents éducationnels.

8. Dans n'importe quelle activité où la communauté est impliquée, que ce soit pour l'éducation d'adultes ou pour tout effort humain, chaque élément de la communauté doit avoir la possibilité de participer à la planification et à l'action.

ETABLISSEMENT D'UN PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT COLLECTIF[1]

<u>Marche à suivre pour l'établissement du programme</u>

1. Définir le problème.
2. Colliger et analyser les données du problème.
3. Examiner les différentes solutions possibles.
4. Choisir une solution et la mettre à l'épreuve.
5. Evaluer les résultats.

<u>Quelques postulats à considérer avant d'établir le programme</u>

1. Le client est une collectivité.

2. Le professeur joue le rôle d'un conseiller, d'une personne compétente.

3. Jusqu'à un certain point les objectifs et l'action se confondent: le développement de la collectivité est le but annoncé et visible, mais le but véritable et profond est d'éduquer les personnes qui ont provoqué le développement et de leur donner les moyens et la confiance nécessaires pour continuer le processus amorcé.

---

[1] L'un des trois modèles présentés par Cyril O. Houle et Malcolm S. Knowles au chapitre XII d'un livre inédit intitulé: <u>Conceptual Bases of Program Planning</u>.

REALISATION D'UN PROJET EN GROUPE

Etape 1. L'origine du projet :

- de la pensée d'une personne
- d'une personne qui est dans le groupe
- d'une personne en dehors du groupe.

Etape 2. Quels seront les groupes concernés ?

- identifier le groupe ou les groupes qui pourraient être atteints par ce projet.
- plusieurs groupes pourraient être impliqués.
- planifier dans quelle mesure on travaillera avec chaque groupe.

Etape 3. Qu'est-ce que les autres pensent ?

- question formulée à une ou deux personnes
- est-ce qu'ils sont d'accord ou non avec le projet ?
- est-ce qu'il y a une ou des alternatives ?

Etape 4. Application du projet

- formelle i.e. par les directeurs du groupe
- informelle i.e. par les autres membres du groupe.

Etape 5. Diffusion du projet

- chacun est informé du projet
- chacun le comprend

Etape 6. Accord sur le besoin du projet

Etape 7. Engagement dans la réalisation

- Accord pour faire quelque chose : prendre part à, travailler, communiquer à d'autres.

Etape 8. Développer un plan d'action

- ce qui sera fait
- qui le fera
- quand ce sera fait
- comment ce sera fait
- quels sont les moyens d'action disponibles ?

Etape 9. Mise en oeuvre du projet

- La réalisation du projet.

Etape 10. Evaluation

- Comment le projet a-t-il été réalisé ?

LE PROCESSUS POUR SOLUTIONNER UN PROBLÈME DANS UN GROUPE ADULTE

1.0 Bien saisir la nature d'un problème, sa position pour élaborer un processus de solution.

1.10 La nature du problème.

1.11 Dans quelle mesure le problème est-il controversé?

1.12 Dans quelle mesure y a-t-il une solution connue au problème?

1.13 Quelle est l'ampleur du problème?

1.14 Qui sont les bénéficiaires dans la solution du problème?

1.15 Dans quelle mesure les bénéficiaires de la solution sont-ils capables d'agir en leur propre nom?

1.16 Combien de temps est requis pour trouver la solution du problème?

1.20 La position du problème.

1.21 Dans quelle mesure le problème décompte-t-il d'un problème plus vaste?

1.22 Dans quelle mesure la solution du problème est-elle influencée par des facteurs socio-culturels?

1.23 Dans quelle mesure les personnes impliquées dans la solution du problème se sentent-elles libres et sécures face aux éléments de cette solution?

1.24 Dans quelle mesure y a-t-il un climat favorable à la solution d'un problème donné?

1.25 Dans quelle mesure certains événements récents peuvent-ils inciter les personnes à l'action?

2.0 Savoir que la composition du groupe et de ses participants est essentielle à la compréhension du processus de solution d'un problème de groupe.

2.10 La nature du groupe ou des groupes.

2.11 Comment sont-ils organisés?

2.12 Le nombre de groupes impliqués?

2.13 La vitalité et la cohésion des groupes?

2.14 La dimension du ou des groupes?

2.15 Les buts et les objectifs.

2.16 Les systèmes internes et externes.

2.17 Les relations entre les groupes.

2.18 La motivation.

2.19 Les sous-groupes et leurs types de coopération.

2.20 Les participants dans le groupe.

2.21 Les rôles du leadership.

2.22 Les capacites des membres du groupe.

2.23 L'intérêt pour le problème.

2.24 Les barrières individuelles.

2.25 Les relations entre les individus et les groupes.

2.30 La nature du processus pour solutionner un problème dans un groupe.

2.31 Reconnaissance et définition des problèmes.

2.32 Connaissance de l'arrière-plan pour décider en fonction des problèmes.

2.33 Obtention de décisions dans un groupe.

2.34 Traduction des décisions du groupe en une action.

2.35 Evaluation des résultats de l'action du groupe.

2.36 Interrelations dans le processus de solution d'un problème dans un groupe.

CONDITIONS FAVORISANT L'ENGAGEMENT ET LE TRAVAIL D'EQUIPE
selon le genre de personnes impliquées dans cette équipe.

(La liste des conditions présentées ici n'est pas exhaustive. Le lecteur est prié d'ajouter lui-même d'autres conditions s'il le désire.)

1. Les personnes pour qui la première étape est de définir la structure et la fonction de leur groupe ou équipe:

   Même s'il ne doit être utilisé que pour un temps limité, il est bon de dresser un plan dès qu'on aborde un problème. Le fait d'établir un plan peut servir de base à une coopération plus poussée. Le temps mis à l'élaboration d'un plan dès les premières étapes de la formation d'un groupe ne semble pas être gaspillé surtout si une bonne partie de ce temps est consacrée à définir les fonctions et les responsabilités de chaque membre. (1)

2. Les personnes qui savent pourquoi elles font partie d'une équipe:

   Les personnes devraient savoir si elles ont été placées dans une équipe à cause des pressions qu'elles peuvent exercer pour faire passer des décisions prises d'avance; ou parce que certaines tâches doivent être accomplies et que le responsable de l'équipe ne peut s'en charger seul; ou parce que chacun doit apporter sa contribution personnelle; ou parce qu'on a besoin de différentes opinions; ou parce que le chef du groupe ne veut pas être le seul responsable en cas d'échec.

3. Les personnes qui savent définir et cerner les problèmes:

   De nombreux groupes perdent trop de temps à discuter ou à tourner autour d'un problème parce qu'ils ne réussissent pas à faire l'unanimité sur l'importance de celui-ci. Lorsque le problème est clair et que tous s'entendent, le groupe ne risque pas de s'engager dans une impasse.

4. Les personnes ou les chefs de groupe sachant présenter efficacement les problèmes à résoudre:

   Une mauvaise présentation des problèmes peut nuire au travail de l'équipe: avant de résoudre une question, il faut d'abord la cerner. Par exemple, si un problème est présenté de façon critique ou s'il comporte un blâme, il devient une menace; et les solutions qu'il suscitera seront de nature émotive plutôt qu'intellectuelle. Les problèmes ne devraient pas être formulés de manière à mettre le groupe sur la défensive; on devrait plutôt présenter une situation.

La manière de formuler un problème devrait favoriser la liberté de pensée. Il ne faut proposer ni sous-entendre aucune solution: une telle façon de procéder restreindrait la liberté et diminuerait les possibilités de création.

Il est possible de trouver plusieurs solutions à presque tous les problèmes. Si la recherche se termine avant qu'on ait trouvé un certain nombre de réponses on pourrait jeter un coup d'oeil sur certaines solutions qui risquent d'être bonnes. Il est prouvé que les solutions sont meilleures lorsqu'on amène un groupe à trouver d'autres réponses possibles à un problème qui semble avoir été résolu au moyen d'une solution unique. (2)

5. Les personnes qui ont leurs propres idées et qui les défendent:

De telles personnes suscitent de nouveaux choix et leur présence encourage la recherche d'un plus grand nombre de solutions. Elles forcent habituellement le groupe à être plus efficace. Cependant ces personnes devraient réfléchir aux conclusions de Philip Selznick (3) voulant que les efforts de création et de changement dans le domaine de ce qu'il appelle les décisions critiques comportent décidément des risques pour les bureaucraties. Les nouvelles idées qui semblent prometteuses ne rapportent souvent pas assez pour contrebalancer les risques qu'elles impliquent. D'autre part, à l'encontre de Selznick, les Services d'éducation post-scolaire peuvent encourager les idées de changement et les efforts de création. Les pensées personnelles peuvent être récompensées.

6. Les personnes capables d'exprimer librement toute leur pensée individuellement ou en groupe:

Lorsque les idées personnelles ne sont pas complètement exprimées, il existe un état d'ignorance cumulative. Certains membres du groupe peuvent croire, à tort, que d'autres membres ont des idées différentes des leurs. On retrouve une telle situation lorsque certains membres qui ne partagent pas une solution proposée hésitent à exprimer leur désaccord ou à proposer une solution de rechange de peur d'être considérés comme contestataires et d'aller à l'encontre de la volonté générale. Cette participation incomplète des membres réduit l'information disponible, empêche d'étudier d'autres solutions et, en général, réduit l'intérêt des personnes dans la recherche d'une réponse au problème. Ainsi le manque de dialogue et de liberté d'expression peut empêcher d'approfondir la question et réduire l'engagement des membres, deux facteurs essentiels du travail d'équipe. (4)

7. Les personnes ou les chefs de groupe qui résument de temps à autre le travail accompli:

A moins que tous les membres aient une idée claire du travail

accompli et du travail à accomplir, chaque individu peut avoir l'impression qu'on n'avance pas. Il peut alors se développer un sentiment de frustration. Selon Shaw et Blum, on peut améliorer le travail d'équipe en donnant aux membres l'occasion d'exprimer leur point de vue sur la méthode utilisée. (5)

8. Les chefs de groupe qui s'assurent que tous sont prêts à prendre des décisions (6):

Forcer la prise de décisions lorsque les membres hésitent parce qu'ils ont trop peu d'information pour juger de la sagesse d'une solution peut conduire à une action hâtive et être une source d'insatisfaction.

9. Les chefs de groupe qui répartissent les tâches et les responsabilités entre les membres:

La répartition des responsabilités donne aux membres la chance de développer leurs dons de chef. Concentrer toutes les responsabilités sur le chef peut le surcharger tellement qu'il en perde son efficacité ou encore lui donner des pouvoirs tellement grands que les membres ne soient plus en mesure d'avoir de l'influence sur le groupe.

10. Les personnes qui affrontent ouvertement les problèmes touchant au moral du groupe:

Si les membres du groupe reconnaissent et s'attaquent franchement à des problèmes comme la fatigue, l'angoisse et l'ennui, il leur sera plus facile d'y remédier que s'ils passent outre et laissent la situation s'envenimer. En cherchant les causes de ces problèmes affectant le moral du groupe, on peut faire progresser les travaux et susciter plus d'intérêt de la part des membres. Pour que le groupe devienne plus efficace, il est parfois nécessaire d'aider le chef à analyser sa propre situation.

11. Les personnes qui se retiennent pour n'apporter à la discussion que des éléments pertinents:

Laisser la discussion s'éloigner de l'objectif visé pour rendre le travail d'équipe inefficace, frustrer les participants et empêcher que le problème soit résolu. Pour que le travail d'équipe soit efficace, il faut que les membres se sentent solidaires de leurs collègues et des buts que le groupe s'est fixé.

12. Les personnes qui retirent une certaine satisfaction de leur participation:

Les individus sont satisfaits lorsque leurs besoins personnels ainsi que les besoins du groupe sont remplis. Pour être satisfaits la plupart des gens doivent acquérir une certaine somme d'expérience, se sentir grandis, être approuvés par un groupe, être stimulés, avoir le sentiment d'accomplir quelque chose. Les individus s'identifient à une activité, à des institutions ou à des groupes dont ils sont fiers. Un membre montre son insatisfaction par une participation indolente ou en ne se présentant pas aux rencontres.

Pour réussir avec leur équipe il faut avant tout que les chefs aient une connaissance profonde du comportement humain, qu'ils soient patients, persévérants et courageux. Ces qualités sont nécessaires pour leur permettre de dialoguer avec des individus qui cherchent toujours à éviter quelque chose (à cause de ce besoin essentiel qui fait que l'homme cherche à éviter toutes les possibilités d'angoisse ou d'échec); pour résoudre les conflits inter-rôles (lorsque les membres ne conçoivent pas leur rôle respectif de la même manière); pour découvrir les plans pré-établis, la position et les idées de chacun; pour pousser plus avant l'analyse et la synthèse des idées et pour faire face aux différents moyens dont les individus se servent pour cacher leur véritable personnalité.

__Résumé__

Le rapport publié récemment par le Comité conjoint recommande entre autre que le Service d'éducation post-scolaire se concentre d'abord sur les "centres de décisions" plutôt que sur un domaine ou une discipline en particulier, Cette façon d'agir demande un plus grand nombre d'équipes d'enseignement sous forme de groupes de travail. Pour que le Service d'éducation post-scolaire adopte ces recommandations, il lui faut d'abord reconsidérer sa position vis-à-vis des équipes de travail en tenant compte surtout de l'augmentation du nombre, de la diversité et de la complexité des milieux sociaux et des institutions d'Education post-scolaire.

La seule façon de concevoir le travail d'équipe d'une manière plus vivante est de réexaminer les méthodes et les perspectives actuelles. Il existe trois façons de concevoir le travail d'équipe, elles sont décrites dans le présent ouvrage: la façon normative, mystique, bureaucratique. On peut substituer à ces trois points de vue la définition suivante: le travail d'équipe est le résultat de l'engagement de deux personnes ou plus dans une série d'actions systématiques. L'essence du travail d'équipe est l'engagement formel. En général on ne devrait avoir recours au travail d'équipe que s'il n'y a pas d'autre

solution aux problèmes: parce qu'il faut beaucoup de temps et un effort soutenu pour obtenir l'engagement de tous. Les efforts individuels d'innovation et de création peuvent aussi aider à traverser les situations difficiles.

Pour que l'engagement soit efficace, il faut que les membres de l'équipe de travail connaissent la structure et la fonction du groupe ainsi que les raisons pour lesquelles ils y appartiennent. Il est aussi important que les problèmes soient présentés de façon claire; que quelqu'un ait des idées et qu'il les défende; que de temps à autre on résume le progrès accompli; que les chefs s'assurent que tous sont prêts à prendre des décisions; que les tâches et les responsabilités soient réparties entre les membres; que l'on discute ouvertement des problèmes affectant le moral du groupe; qu'on évite les digressions et que tous soient satisfaits.

N O T E S

1. Lawson, Edwin D. et Lawson, Irene F., "Group Planning and Task Efficiency" Canadian Journal of Psychology, XXI, avril 1967, pp. 174-175

2. La plupart de ces idées sont tirées de "Problem Solving Discussions and Conferences", Keeping Current, février 1964, pp. 1-3.

3. Selznick, Philip, Leadership in Administration: a Sociological Interpretation, Evanston, Illinois, Row, Peterson and Co., 1957.

4. Shaw et Blum, op. cit., pp. 153-154

5. Shaw et Blum, op. cit., pp. 153-154

6. Nous remercions MM. Ronald Lippitt et Alvin Zender du Research Center for Group Dynamics de l'Université du Michigan pour nous avoir fourni quesques-unes des idées qui suivent.

Chapitre IV

Analyse d'une situation et formulation d'objectifs.

I. Certains principes dans la planification d'un programme. J.L.Bernard — IV-I

2. Etapes de la planification. J.L. Bernard — IV-2

3. Formuler l'énoncé des buts. Robinson et autres — IV-3

4. Etapes pour évaluer des besoins. Kaufman — IV-7

5. Evaluation des besoins. J.L.Bernard — IV-9

6. Un auto-diagnostique des compétences de l'éducateur d'adultes. J.L.Bernard — IV-I0

7. Enquête sur les besoins d'apprentissage. L.P.Ullman et L. Kresner — IV-I5

8. Les objectifs . Eisner — IV-I7

9. Source des objectifs . Ralp K. Tyler — IV- 22

I0. Grille dessources et des objectifs. Virginia Griffin — IV- 25

II. Un cadre pour ordonner les objectifs. Robinson et autres — IV- 27

I2. Une proposition pour une activité éducative. Ullman et Kresner — IV- 30

CERTAINS PRINCIPES RETENUS DANS LA PLANIFICATION D'UN PROGRAMME D'ADULTES

1. Les objectifs globaux de l'organisation sont examinés.

2. Les besoins d'éducation de tous les candidats possibles sont considérés.

3. Les intérêts de toute la communauté entrent en ligne de compte.

4. Une large série de ressources doit être mise à jour.

5. Le groupe de planification comprend des citoyens du milieu qui seront des candidats possibles.

6. Des procédures démocratiques sont utilisées là où c'est possible.

7. Des méthodes variées sont explorées dans la planification pour atteindre les objectifs.

8. Le processus de la planification est continu.

9. La planification du programme est flexible.

10. L'appréciation et/ou l'évaluation du programme doit être prévues.

11. Le groupe responsable de la planification coordonne ses activités avec celles des autres agences d'éducation d'adultes dans le milieu.

ETAPES DE LA PLANIFICATION

Voici quelques questions qui devraient préoccuper quelqu'un au cours de la planification d'une activité et au cours de l'analyse des besoins.

1. Est-ce un moment opportun pour l'analyse des besoins ?

2. Est-ce probable que l'exécution et les suites à donner à l'analyse puissent être faites rapidement ?

3. Qu'est-ce qui est le plus approprié, ou un projet-pilote ou un programme de plus grande envergure ?

4. Qu'est-ce qui apparaît le plus indiqué, ou un cours formel avec des méthodes d'apprentissage de groupe, ou un entraînement individuel avec un moniteur spécialisé ?

5. Quel type de personne dans l'organisation peut assumer la responsabilité des différentes activités prévues ?

6. Quelles sont les ressources éducationnelles diponibles telles que l'équipement et les matériels d'apprentissage.

Formuler l'énoncé des buts

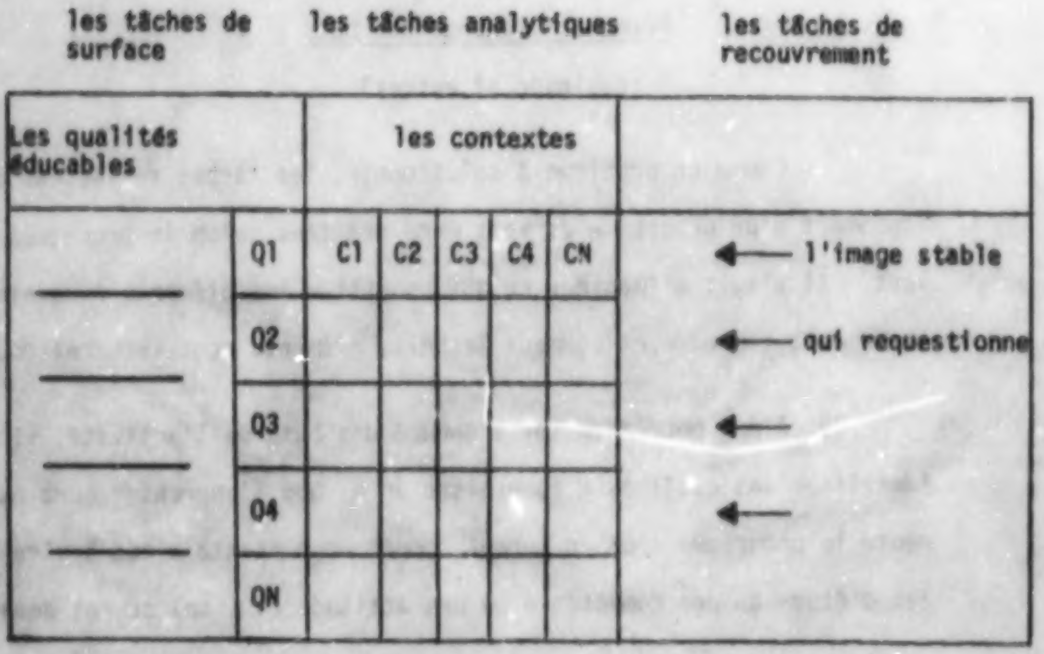
(Robinson et autres)

Comme un problème à solutionner, les tâches reliées au développement d'un programme doivent être traitées selon le processus suivant. Il s'agit d'imaginer ce qui constitue les éléments auxquels la tâche doit répondre et comment les dits éléments sont interreliés.

Ainsi pour formuler l'énoncé des buts de l'activité, il faut identifier les qualités à apparaître après que l'apprenant aura expérimenté le programme tout en tenant compte du contexte c'est-à-dire l'objet d'étude ou une compétence ou une attitude dans tel ou tel domaine.

Ayant énoncé les qualités éducables grâce à l'apprentissage, il faut les mettre en relation avec le ou les contextes pour ensuite les confronter avec une image généralement admise de cette qualité à développer ou du but à atteindre.

Enoncer une qualité à atteindre constitue une tâche de surface, la mettre en relation avec le contexte, c'est une tâche analytique et la confronter avec une image générale, c'est une tâche de recouvrement. La figure suivante illustre le déroulement de l'opération. Les tâches de surface sont améliorées par ——▶ les tâches analytiques, lesquelles sont améliorées par ——▶ les tâches de recouvrement.



La question générale est la suivante: qu'est-ce que c'est une personne éduquée dans tel ou tel domaine, qu'est-ce qu'elle doit savoir, savoir-faire ou savoir être? Quelle est la représentation ou l'image que l'on s'en fait d'une manière générale? Quels sont les traits généralement reconnus de cette personne ou encore de ce groupe de personnes?

L'identification de cette image rend possible l'énumération des qualités à développer (qualités éducables) tout en tenant compte des contextes auxquels ces qualités sont reliées. Ceci permet d'élaborer une matrice dite "qualités-par-contextes".

On trouvera à la page suivante une figure illustrant cette matrice afin d'en arriver à formuler des énoncés majeurs qui définissent les buts du programme éducatif et dont on retrouve dans les paragraphes suivants le cadre général d'opérations.

Cadre général

Etape 1. Elaborer un énoncé majeur d'un but.

1.1 Rapporter les énoncés qui incarnent l'image d'une personne éduquée. Il peut s'agir d'une personne ou d'un groupe représentatif. Après avoir référé les comportements quotidiens, il faut identifier les qualités qui sont le produit d'une intervention formelle éducative et reliées à des situations significatives.

1.2 Extraire les qualités éducables et les contextes qui sont dominants. Les énoncés globaux peuvent être combinés dans un énoncé simple qui contient une référence explicite aux qualités éducables et aux contextes.

1.3 Etablir un lien entre les qualités dominantes.

Etape 2. Réduire la matrice qualités-par-contextes.

Il peut arriver que des énoncés généraux ne soient pas pertinents pour l'activité éducative prévue pour de multiples raisons dues au partage des responsabilités fait à différentes institutions.

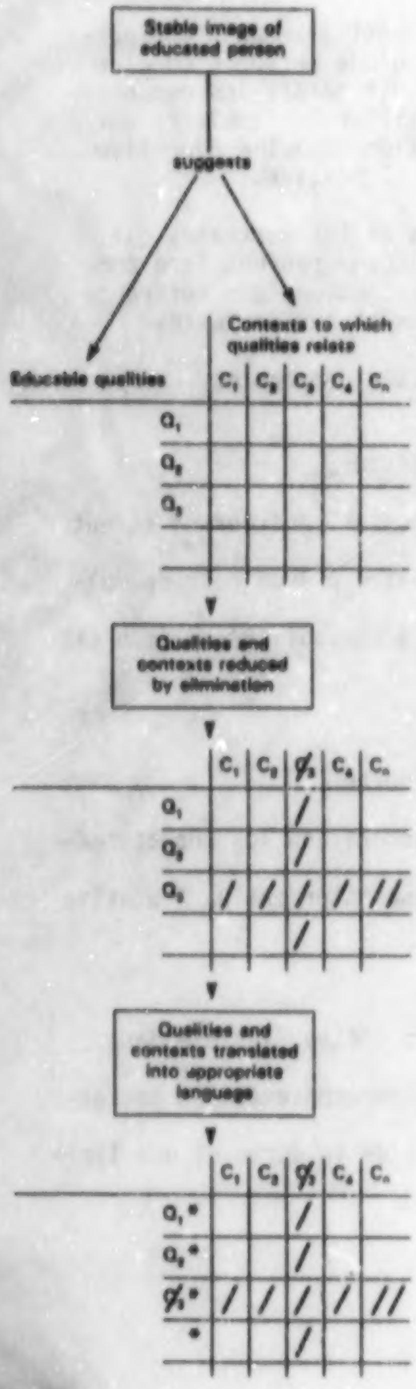
Etape 3. Traduire le contenu de la matrice réduite.

Il faut adapter l'énoncé général ou les énoncés généraux en des énoncés majeurs pour une intervention éducative définie.

Il est également nécessaire d'être flexible dans l'utilisation de la matrice qualités-par-contextes en tenant compte des circonstances c'est-à-dire de la durée et des limites du programme.

FIGURE 2.3
Expanded framework and procedure for developing a major goal statement

EXPANDED FRAMEWORK



EXPANDED PROCEDURE

1. Find or construct a major goal statement for society's total educative effort.

   1.1. Retrieve statements that embody an image of the educated person *or* generate such statements by giving a representative group the following directions:
   1.1.1. Think of an educated person (or person educated in the project); think of a specific person, if possible.
   1.1.2. Think of how the person behaves or what the person does (possibly in a typical day) that makes you think s/he is educated (or educated in the domain of the project); again, envisage the actual behavior in concrete terms.
   1.1.3. Consider the first instance (act, behavior) in 1.1.2 and ask yourself: "What has education given this person that makes me consider him/her educated (or educated in the domain of the project)?" State as type of educable quality;
   1.1.4. Continue (1.1.3) until you have generated a number of different types.

   1.2. Extract from the statements in 1.1:
   1.2.1. a superordinate (most comprehensive) quality for each of the dominant types noted, and
   1.2.2. a list of major contexts in which qualities are exhibited.

   1.3. Link dominant qualities:
   1.3.1. select one dominant quality (e.g., the quality most directly specified by the theme or project);
   1.3.2. state the major goal in that quality by referencing it to the major environments intended;
   1.3.3. state the major goal for the second quality (e.g. knowledge) by referencing it to the same environments.

2. Reduce the qualities-by-contexts matrix by deleting potential rows or columns to fit intention of curriculum under design.

   2.1. Delete qualities for which you do not intend to develop specific instructional objectives because of the age of the student; time or resource limitations; adequate coverage in concurrent, antecedent or subsequent curriculum spaces; responsibility of other agencies; or incompatibility with a defensible conception of the discipline.

   2.2. Delete "untreated" contexts (or include treated ones) on the grounds, for example, that:
   2.2.1. you do (not) intend to provide knowledge about them;
   2.2.2. you are (not) explicitly planning transfer or application to them;
   2.2.3. you would (not) want to claim changes in attitudes towards them.

3. Translate the content of the reduced matrix into language appropriate to the particular curriculum space (i.e. discipline or course specific language).

   3.1. Determine if the name given to a dominant quality (e.g., problem solving) is appropriate by considering how it applies to the space to be programmed. If it does not apply, reword it in more appropriate terms.

   3.2. Consider how the second dominant outcome applies in the planning space and reword as required.

   3.3. Continue until all major goals are translated.

ETAPES POUR EVALUER LES BESOINS
SELON KAUFMAN

L'évaluation des besoins dépend de celui qui conduit l'opération, du milieu où elle est faite ainsi que des contraintes de l'organisation. Kaufman propose neuf (9) étapes pour réaliser cette démarche.

ETAPES	TECHNIQUES
1. Décider de planifier une intervention éducative	- représentation d'un groupe suivie d'un vote - un écrit suivi d'un vote rendu public - panel composé de représentants des partenaires
2. Identifier les symptômes du problème ou encore d'obtenir l'évaluation des besoins faite par l'organisation éducative	- rapport d'incidents survenus - témoignages de groupes ou d'individus
3. Identifier le niveau d'intervention: provincial, régional, local, urbain, rural, individuel, etc	- participation directe - participation déléguée - participation représentative - vote
4. Identifier les instruments et les procédures pour nommer les besoins. Sélectionner les meilleurs. S'assurer de la participation des partenaires: collègues, conseillers, apprenants, etc	- consulter des experts - lire des volumes

Roger A. Kaufman, Educational System Planning, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1972, p. 44ss.

5. Déterminer les conditions d'exercice de tous les partenaires et d'abord celles de l'apprenant: ses caractéristiques physiques, intellectuelles et socio-émotives	- valeurs: test de l'analyse des valeurs de Rucker - perceptions: technique de l'incident critique de Flanagan - intérêts: le modèle de Sweigert
6. Déterminer les exigences requises à l'apprentissage à faire en tenant compte d'abord de l'apprenant	- lire les buts de l'éducation - instrument de Kaufman, Corrigan et Johnson - la Delphi technique de Dalkey où il y a anonymat, répétition, feedback, contrôle et statistiques
7. Concilier les désaccords qui existent chez les partenaires de la planification du programme: les apprenants, les administrateurs, les éducateurs de telle sorte qu'un consensus s'établisse	- panels - sélection des sujets où il y a accord - modèle de Sweigert
8. Etablir une priorité parmi les questions litigieuses et sélectionner celles qui seront traitées	- panel - vote éclairé sur les conséquences du choix
9. S'assurer que le processus d'identification des besoins soit un processus continu de telle sorte que l'activité éducative soit toujours à point, c'est-à-dire conforme au monde réel des apprenants et de leurs partenaires, les intervenants	- bon leadership - une agence spéciale qui assure cette fonction

EVALUATION DES BESOINS

La grille a pour but d'aider à identifier le niveau de maîtrise de ses compétences comme intervenant en éducation des adultes afin de spécifier les besoins d'apprentissage.

Si la compétence est inadéquate, encerclez un chiffre dans la colonne ad hoc et décrire les éléments manquant dans la colonne "apprentissage" et les éléments déjà connus dans celle "acquis".

Dans la colonne "B", indiquez par ordre d'importance les compétences à acquérir. Le chiffre 1 constitue le besoin le plus important et ainsi de suite.

COMPETENCE POUR: (Elaborer un programme)					
COMPETENCE DESIREE OU REQUISE	ECHELLE DE MAITRISE		BESOINS		
	-	+	APPRENTISSAGE	B	DEJA CONNU
1. Créer un climat propice à l'apprentissage	3 2 1	1 2 3	Connaître 3 techniques nouvelles	2	Présentation descriptive
2. Identifier les besoins et intérêts de la clientèle				4	
3. Identifier les ressources professionnelles				3	
4. Formuler les objectifs éducatifs en terme de comportements			Connaître un objectif éducatif	1	
5. etc					
6.					

AUTO- DIAGNOSTIC

sur les compétences professionnelles

d'un éducateur d'adulte .

concernant

les fonctions

les savoirs

les habiletés

--- cet instrument a été préparé en vue d'aider les éducateurs d'adultes à se situer professionnellement lorsqu'ils désirent s'organiser un programme de perfectionnement.

1. FONCTIONS

Indiquer dans la première colonne (✓) ce que je fais actuellement et dans la deuxième colonne (✓), ce que je veux apprendre à faire ou à mieux faire.

1-CE QUE JE FAIS 2-CE QUE JE VEUX FAIRE	1-REALITE	2-ATTENTE
1. Concevoir de nouveaux programmes éducatifs		
2. Coordonner un service d'éducation des adultes		
3. Formuler des politiques en éducation des adultes		
4. S'occuper du perfectionnement du personnel		
5. Agir comme consultant auprès d'organismes d'éducation des adultes		
6. Agir comme consultant auprès d'apprenants adultes		
7. Faire des recherches dans le domaine de l'éducation des adultes		
8. Mettre sur pied des programmes d'activités éducatives		
9. Organiser et réaliser des situations d'apprentissage (enseignement)		
10. Evaluer des programmes d'activités éducatives		
11. Planifier des activités éducatives communautaires		
12. Développer de nouvelles situations d'apprentissage		
13. Autre (nommer) ...		

2. SAVOIRS

Indiquer dans la première colonne (✓) ce que je sais et dans la deuxième colonne (✓) ce que je veux apprendre au sujet des questions suivantes.

1- CE QUE JE SAIS 2-CE QUE JE VEUX APPRENDRE	1-REALITE	2-ATTENTE
1. Les principes de l'éducation des adultes		
2. Les orientations et politiques de l'éducation des adultes dans un contexte d'éducation continue		
3. Les tendances sociologiques qui affectent l'éducation des adultes		
4. Les priorités économiques qui influencent le développement de l'éducation des adultes		
5. L'histoire et le développement de l'éducation des adultes au Québec		
6. L'histoire et le développement de l'éducation des adultes au niveau international		
7. Les événements actuels qui ont une incidence sur l'éducation des adultes		
8. Les législations concernant l'éducation des adultes		
9. Les fonctions de l'éducateur d'adultes		
10. Les dimensions de la professionalisation de l'éducation des adultes		
11. Le rôle du gouvernement fédéral dans l'éducation des adultes		
12. Le(s) rôle(s) des organismes non-scolaires		
13. La philosophie de l'éducation des adultes		
14. Les théories du développement des ressources humaines		
15. La psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage		
16. Les théories de la personnalité		

1-CE QUE JE SAIS 2-CE QUE JE VEUX APPRENDRE	1-REALITE	2-ATTENTE
17. Les théories de l'apprentissage		
18. Les théories relatives à la gestion des organisations		
19. Les théories du développement communautaire		
20. Les processus du changement planifié		
21. Les processus de la prise de décision		
22. Les lois de la dynamique d'un groupe		
23. Les techniques de l'analyse situationnelle		
24. Les techniques de la participation		
25. Les techniques de transmission		
26. Les techniques de simulation		
27. Les techniques d'animation		
28. Les techniques de la planification éducative		
29. Les techniques audio-visuelles		
30. Les techniques d'évaluation d'un programme d'activités		

3. HABILETES

Indiquer dans la première colonne (✓) ce que je suis CAPABLE de faire actuellement et dans la deuxième colonne (✓), ce que je veux apprendre à faire ou à mieux faire.

1-JE SUIS CAPABLE DE 2-CE QUE JE VEUX APPRENDRE	1-REALITE	2-ATTENTE
1. Diagnostiquer les besoins éducatifs des individus (adultes)		
2. Diagnostiquer les besoins éducatifs des communautés		
3. Formuler des objectifs éducatifs		
4. Organiser une expérience d'apprentissage		
5. Sélectionner les méthodes et les techniques adéquates		

1-JE SUIS CAPABLE DE 2-CE QUE JE VEUX APPRENDRE	1-REALITE	2-ATTENTE
6. Réaliser une expérience d'apprentissage		
7. Evaluer une expérience d'apprentissage		
8. Trouver les motivations des apprenants adultes		
9. Encourager la créativité		
10. Stimuler les processus d'auto-développement chez l'apprenant		
11. Inventer des structures d'apprentissage non traditionnelles		
12. Communiquer avec les autres		
13. Ecouter les autres		
14. Aider un groupe de 5 à 7 personnes dans le processus de prise de décision		
15. Utiliser l'audio-visuel		
16. Etre consultant auprès d'apprenants adultes		
17. Etre consultant auprès d'organismes		
18. Assurer un leadership auprès de mes collègues		
19. Assurer un leadership auprès d'une communauté		
20. Administrer un service d'éducation des adultes		
21. Coordonner un programme d'activités éducatives		
22. Travailler avec un comité consultatif		
23. Conjuguer les besoins individuels avec ceux de l'institution		
24. Sélectionner et superviser le personnel		
25. Ecrire un projet		
26. Faire une recherche systématique		
27. Formuler un jugement critique		
28. Utiliser les résultats d'une recherche		
29. Développer une organisation		
30. Autre (nommer) ...		

ENQUETE SUR LES BESOINS D'APPRENTISSAGE DU PERSONNEL ADMINISTRATIF, DES CHEFS DE DEPARTEMENT, DES SUPERVISEURS.

- Quels sont les aspects de votre travail au sujet desquels vous désirez apprendre davantage ?

Les réponses données serviront de base dans l'élaboration des activités de perfectionnement.

Echelle :	
très satisfaisant	4
satisfaisant	3
insatisfaisant	2
très insatisfaisant	1

(Encercler le chiffre)

1.	Comment appliquer les principes de management ?	4	3	2	1
2.	Comment interpréter les politiques du personnel de mon organisation ?	4	3	2	1
3.	Comment perfectionner mes capacités de leader ?	4	3	2	1
4.	Comment contrôler les dépenses ?	4	3	2	1
5.	Comment déterminer les besoins du personnel ?	4	3	2	1
6.	Comment organiser un entraînement en cours d'emploi ?	4	3	2	1
7.	Comment préparer un budget de département ?	4	3	2	1
8.	Comment améliorer la communication avec les employés ?	4	3	2	1
9.	Comment déterminer les besoins d'apprentissage des employés ?	4	3	2	1
10.	Comment faire une étude qui facilite le travail ?	4	3	2	1
11.	Comment détecter les imprévus et promouvoir des pratiques sûres ?	4	3	2	1
12.	Comment diriger des conférences et des assemblées ?	4	3	2	1

13.	Comment interviewer pour l'engagement, la gérance et la discipline des employés ?	4	3	2	1
14.	Comment préparer les employés pour une plus grande responsabilité ?	4	3	2	1
15.	Comment favoriser les changements chez les employés?	4	3	2	1
16.	Comment enseigner aux employés la courtoisie et la bonne tenue ?	4	3	2	1
17.	Comment traiter les griefs des employés ?	4	3	2	1
18.	Comment promouvoir le travail d'équipe ?	4	3	2	1
19.	Comment traiter les problèmes de comportement des employés ?	4	3	2	1
20.	Comment motiver les employés non-professionnels ?	4	3	2	1
21.	Comment informer les employés au sujet des politiques financières de l'organisation ?	4	3	2	1
22.	Comment améliorer ses registres et fichiers ?	4	3	2	1
23.	Comment préparer un plan de mon autoperfectionnement ?	4	3	2	1

Les objectifs

Dans son livre "The Educational Imagination", Eisner fait état de sa pensée et de ses questions sur les objectifs au chapitre six.

Trois catégories d'objectifs sont annoncées: les objectifs comportementaux, les objectifs de la solution de problème et les objectifs expressifs ou les résultats expressifs.

A. Les objectifs sont des buts spécifiques que l'on espère atteindre à travers un programme éducatif mis en place.

Ils doivent être formulés avec précision et clarté. Ainsi les mots compréhension, insight, appréciation et intérêt réfèrent à des qualités qui ne peuvent être directement observables et c'est pourquoi ils engendrent certaines ambiguïtés.

Les objectifs doivent être formulés de plus en plus en terme de performance. En somme le comportement et le contenu sont identifiés.

Par ailleurs, l'appréciation est toujours une chose, une idée.

La compréhension a toujours une matière à maîtriser.

Selon Maeger, un objectif est une intention communiquée par un énoncé qui décrit le changement proposé chez l'apprenant - un énoncé de ce que l'apprenant doit être quand il a vécu une expérience d'apprentissage. C'est une description de la performance que nous voulons que l'apprenant soit capable de démontrer.

Le mouvement concernant la formulation d'objectifs en terme de performance est associé d'une part avec l'industrie

B. Les objectifs de la solution de problème.

Les objectifs de cette catégorie diffèrent des objectifs de performance. Dans ce cas-ci, une question surgit ou est proposée. Des critères sont énoncés mais les formes de la solution demeurent virtuellement infinies. Des alternatives ont de la place. Des critères ou des spécifications existent et président aux activités mais le contenu et la forme ne sont pas définis à l'avance.

Les objectifs de la solution de problème mettent en évidence la flexibilité cognitive, l'exploration intellectuelle et les processus mentaux.

C. Les objectifs expressifs.

Esiner préfère utiliser les résultats expressifs. Les résultats sont essentiellement ce que quelqu'un a en vue, d'une manière intentionnelle ou non, après certaines formes d'engagement. Un exemple: aller au cinéma.

→ L'analyse des tâches.

Les tâches sont les unités de performance qui, une fois recueillies, constituent une fonction. L'analyse des tâches est la dernière étape c'est-à-dire le plus bas niveau d'analyse qui indique ce qui doit être fait pour que la fonction soit accomplie dans les meilleures conditions.

et d'autre part avec l'entraînement militaire. L'analogie entre les processus industriels et les processus éducatifs est vraiment trompeuse mais elle est tellement bien utilisée dans le monde de l'éducation qu'il faut en voir les limites.

Ainsi formuler des objectifs de performance concernant l'entretien entre personnes (le dialogue), à quel point peut-on dire que les objectifs sont atteints car certains comportements sont observables mais combien de dimensions échappent? Il faut tellement de mots pour décrire un insight, l'intégrité ou l'auto-estime que la mesure devient intenable.

Il faut également distinguer entre l'application d'un standard, d'une norme et l'établissement d'un jugement. Rencontrer la norme, c'est factuel, c'est réel et c'est nécessaire. Mais dire que des qualités ne peuvent pas être mesurées par une norme ce n'est pas dire qu'on ne peut pas porter de jugement sur elles. Et ce n'est pas dire qu'on ne peut pas avoir des critères pour les apprécier.

L'exigence des objectifs comportementaux est liée à la préspécification des buts. Le modèle des "moyens-fins" dans la manière d'envisager la réalité a tellement dominé notre mode de pensée que l'on croit à l'irresponsabilité ou à la non rationalité si une activité n'a pas un but très déterminé en vue d'une performance. Il y a de quoi réfléchir.

Il s'agit d'abord d'identifier les tâches fondamentales à accomplir dans l'exercice d'une fonction; ensuite il faut déterminer les caractéristiques des tâches, leurs exigences, leur contexte et de les placer en ordre.

Les étapes sont les suivantes:

1. Faire la liste de toutes les tâches et sous-tâches nécessaires pour accomplir la fonction à analyser.
2. Faire la liste des stimuli requis pour chaque tâche.
3. Faire la liste des exigences des réponses à donner aux stimuli.
4. Pour chaque tâche, faire la liste des supports requis.
5. Faire la liste des critères de performance.
6. Spécifier les savoirs et les habiletés prérequis pour réaliser adéquatement une tâche.

— L'analyse des méthodes et moyens.

Elle commence dès le moment où les exigences de la performance sont formulées en vue d'atteindre un résultat bien identifié. Alors débute l'élaboration d'une ou de plusieurs stratégies. Lorsque des contraintes surgissent, il s'agit de réconcilier les réalités. L'analyse des méthodes et moyens ne sélectionne pas la manière dont les exigences seront rencontrées; elle ne fait que déclarer ceux qui sont possibles. La sélection du "comment" est réalisée au cours de l'analyse du système dans sa totalité.

Esiner croit que ce n'est pas une hérésie qu'un éducateur propose une activité qui n'a pas d'objectif précis ou explicite même si on est à une époque de responsabilité.

Si les objectifs de performance et les activités de ce type constituent les algorithmes d'un curriculum, les activités expressives ainsi que leurs résultats constituent leurs découvertes heuristiques.

Voici l'évolution des choses concernant les objectifs.

En 1948 Tyler utilisait "objectif éducatif"; plus tard il était question "objectif instructionnel"; ensuite l'objectif comportemental est devenu l'objectif de performance.

La présence impérialiste des tests pour vérifier les apprentissages rend des services dans la mesure et l'évaluation, mais elle doit laisser de la place à d'autres approches.

Dans une activité éducative, plusieurs objectifs précis, clairs, bien formulés peuvent ou doivent être atteints mais combien d'aspirations, d'attentes de la part des apprenants et des éducateurs sont implicites ou contextuelles? De quel équilibre doit-on se nourrir en cette matière?

En synthèse:

Objectifs comportementaux ⟶ Activités comportementales

Objectifs de solution de problème ⟶ Activités de solution de problème

Activités expressives ⟶ Résultats expressifs

Sources des objectifs

L'APPRENANT

(besoins et intérêts)

ENVIRONNEMENT
(famille, profession, santé, loisirs, etc.

MATIERE

(spécialistes)

Formulation d'objectifs préliminaires

Sélection des objectifs préliminaires

Philosophie sociale et éducative

PSYCHOLOGIE D'APPRENTISSAGE.

1. comment déterminer le changement.
2. les buts qui sont atteignables.
3. le temps requis pour atteindre les buts.
4. les genres d'expérience d'apprentissage.
5. quelques théories générales.

CHOIX DES OBJECTIFS FINALS.

Les nouveaux comportements désirés chez les learners - comment ils pensent, sont et agissent.

1. Identifier les learners
2. Identifier les comportements
3. Identifier le contenu

(voir page suivante)

Sélection des Expériences d'Apprentissage.

L'apprentissage se réalise grâce aux expériences du learner	
Principes qui régissent la sélection de l'expérience d'apprentissage.	**Objectifs des expériences d'apprentissage.**
1. Donner l'occasion à l'étudiant de pratiquer. 2. Tenir compte du contenu impliqué. 3. Obtenir satisfaction. 4. Activités réalisables par le learner.	1. Développer des habiletés de pensée critique. 2. Acquérir de l'information. 3. Développer des attitudes sociales désirées. 4. Développer des intérêts.

ORGANISATION DES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE.

Critères pour organiser	Eléments d'organisation	Principes d'organisation	Structures de l'organisation
La continuité. des séquences d'intégration.	Des plus importants concepts. les valeurs. les habiletés.	Elargir et approfondir Suivre les étapes. Aller du spécifique au général. Aller du réel à l'abstrait. Aller du simple au complexe.	unité de chaque cours des cours spécifiques l'essentiel du programme

EVALUATION

Changement de comportement. Appréciation faite : 1. au début 2. intermédiaires 3. à la fin 4. le follow-up	Tests Questionnaires Enregistrements Echantillonnages Observations Interviews Résultats I. Comportement relié au contenu 2. Echantillonnages objectifs.	Instrument (situation) Situation objective analysée valide -> evidence objective -> deux usages sûre -> échantillon adéquat.

Référence : Ralph K. Tyler, <u>Basic Principles of Curriculum and Instruction.</u> Chicago : University of Chicago Press, 1957, pp. 1-8.

GRILLE DES SOURCES ET DES OBJECTIFS[1]

Sur quelles réalités et sur quels espoirs se fonde le choix de nos objectifs en éducation ? La plupart d'entre nous, par habitude, à cause de notre formation et de nos goûts personnels, avons une façon particulière de percevoir le monde et de méditer sur l'avenir. Si nous oublions de tenir compte de certains facteurs d'importance capitale, nos objectifs en éducation manqueront toujours de précision ou de fondement solide, ce qui aura pour effet de nuire aux adultes qui désirent parfaire leurs études, à l'université, à la société en général ainsi qu'à nous-mêmes.

A mon avis, il existe au moins seize groupes de facteurs dont il faut tenir compte. En fixant nos objectifs, on doit essayer de voir ce qui les relie les uns aux autres et leur permet de s'équilibrer? La grille ci-dessous illustre ces différents groupes.

	MAINTENANT	DANS L'AVENIR
L'APPRENANT		
- tel qu'il se voit	(1)	(2)
- tel que les autres le voient	(3)	(4)
LE PROFESSEUR (L'INSTITUTION)		
- son rôle acte constitutif	(5)	(6)
- les valeurs	(7)	(8)
LE MILIEU		
- la société en général	(9)	(10)
- organismes sociaux	(11)	(12)
LE SUJET		
- les concepts, les principes	(13)	(14)
habileté à les manier	(15)	(16)

Les chiffres entre ( ) sont un moyen d'étiqueter les cases de la grille.

Peut-on obtenir des données sûres et précises pour chaque case ? L'intelligence peut-elle embrasser tous ces facteurs à la fois ? Doit-on accorder à chaque case la même importance ? Quelles sont les conséquences à envisager si

---

[1] Virginia R,Griffin. The Ontario Institute for Studies in Education, 1969.

[2] Les idées qui ont servi à l'établissement de la grille nous viennent de Joseph Schwab et de Harold Kunkle, pédagogues et de Ralph Tyler, spécialiste en programmes d'études.

on ne tient pas compte d'une ou de plusieurs cases ?

Comme on peut le constater, la mise au point d'un programme en éducation présente de sérieuses difficultés !

Un cadre pour ordonner les objectifs

(Robinson et autres)

Comment peut-on déterminer l'ordre dans lequel les objectifs d'apprentissage peuvent être poursuivis du début à la fin du programme éducatif?

Une première réponse consiste à dire que la détermination de l'ordre est motivée par l'intérêt des apprenants.

Une seconde réponse considère à privilégier la méthode qui assure une qualité progressive dans la nature des interventions. Les tâches permettant la réalisation de l'objectif sont ordonnées selon un niveau d'exigence de plus en plus grand, un peu à la manière de la taxonomie de Bloom. Passer d'une tâche plus simple ou facile vers une autre plus complexe et exigeante. A titre d'exemple, considérons les niveaux de la taxonomie de Bloom:

le savoir
la compréhension
l'application
l'analyse
la synthèse
l'évaluation.

Cette ordonnance du simple au complexe est progressive, en escalier et c'est une démarche en avant.

Une troisième réponse promeut la démarche à reculons, depuis le point final dominant jusqu'aux points antérieurs déterminés par une analyse logique. L'analyse de la tâche, selon Gagné, engendre un tel processus via la question successivement répétée:

> Qu'est-ce que l'apprenant aurait besoin de savoir ou d'être capable de faire pour réaliser l'objectif?

Cette manière d'ordonner les objectifs est plus utilisable lorsque les éléments de la tâche ont une interdépendance très forte et/ou que la fragmentation est grande.

Une quatrième réponse se réfère à une séquence d'enquêtes ou de questionnements successifs selon l'évolution du contexte. L'ordonnance des objectifs est à l'image de la séquence des phases suivantes.

Phase	Question d'orientation	Type d'enquête
1. Identification	Quelle sorte de chose est-ce?	Classification
2. Construction d'un modèle	Comment cela marche-t-il?	Analyse des relations entre les parties
3. Observation de changement	Comment la caractéristique d'intérêt change-t-elle? - à court terme - à long terme	Variations et relations reliées au temps
4. Observation de relations	A quoi sont dus les changements?	Corrélations
5. Intervention imaginaire	Qu'arriverait-il si je...?	Causalité
6. Action concrète	Qu'est-ce qui pourrait être fait?	Prise de décision

Dans le prolongement du modèle solution-de-problème, on peut dire que si l'apprenant est mis en contact avec un contenu d'une manière répétée, il s'engage dans une séquence d'enquêtes dont les questions d'orientation sont les suivantes:

- Qu'est-ce que c'est cette réalité?

- Comment fonctionne-t-elle?

- Comment les aspects intéressants changent-ils?

- À quels facteurs ces changements sont-ils reliés?

- Comment pourrais-je changer les valeurs de ces facteurs pour être en accord avec mes buts?

- Quel usage puis-je faire de mon nouveau savoir?

Le niveau d'expertise de l'apprenant sur le contenu ainsi que la nature de son intention peuvent contribuer à modifier légèrement ou substantiellement la mise en ordre des objectifs du programme.

UNE PROPOSITION DE PROJET POUR UNE ACTIVITE

A : (Responsable administratif)

DE : (Responsable de l'activité)

SUJET : Projet pour ...

1. Nous (identifier les personnes impliquées) avons trouvé les besoins d'apprentissage suivants :

   1.1. Les besoins immédiats d'apprentissage en relation avec (identifier les déficiences).

   1.2 Les besoins d'apprentissage à long terme (les identifier).

2. Les besoins proviennent de :

   2.1 Changements dans (équipement, personnel, etc.)

   2.2. Registres des employés (compétence, absences, etc.)

   2.3 Rapports de (incidents, accidents, plaintes, etc.)

   2.4 Interviews avec (chefs de département, superviseurs et/ ou des employés)

   2.5 Observations en cours de travail.

   2.6 Questionnaire - enquête.

   2.7 Requête de la part des employés.

3. Afin de donner réponse à ces besoins, nous recommandons le programme suivant avec des objectifs spécifiques.

4. Afin de rencontrer les objectifs prévus, le programme sera organisé pour tel ou tel groupe dans le personnel.

5. Essai de prévisions pour le programme proposé :

    5.1 L'horaire.

    5.2 Les sujets importants ou les activités.

    5.3 Les méthodes d'apprentissage.

    5.4 Les responsables du programme d'apprentissage.

6. Les prévisions budgétaires :

    6.1 Le temps des employés.

    6.2 Le temps des responsables de programmes, des coordonnateurs et /ou des leaders de l'activité.

    6.3 Le coût des locaux et du matériel prévus.

    6.4 Les cachets pour les conférenciers invités.

    6.5 Autres dépenses.

7. Le programme sera évalué d'après ce qui suit :

(spécifier).

Chapitre V

Evaluation d'un programme.

Note préliminaire: définition de l'évaluation V-0

I. Démarche pour évaluer un programme. Robert E Stake V-I

2. Guide dévaluation centré sur le client.
Knowles, adapté et complété J.L.Bernard V-2

3. Evaluation-- Instruments -- Reposnables.
F. Alexander, adapté par H.A. Cosgriffe V-9

4. Guide d'évaluation d'un atelier . J.L.Bernard V- I4

5. Guide d'évaluation ppour une équipe.
J.L.Bernard et Monique Chaput V- I6

6. Formule d'évaluation d'un programme. J.L.Bernard V- I8

7. Les étapes d'une évaluation. J.L.Bernard et Monique Chaput V- I9

8. Questionnaire pour évaluer le leadership au cours d'une réunion. Donald Kirkpatrick V- 24

9. Critique d'un séminaire. Virginia Griffin V- 25

IO. Fiche d'auto-évaluation. J.L.Bernard V- 28

II. Evaluation d'une activité éducative . James La Forest V- 3I

I2. Opinion concernat l'enseignement dans le domaine du travail social. Adult Education Research , Toronto V- 34

I3. Conseil de l'Education dans le domaine du travail social.
Adult Education Research, Toronto V- 37

I4. Critères pour évaluer un programme en éducation des adultes.
Georges Aker V- 40

I5. Roles de l'évaluation interne et externe. Robinson V- 42

I6. Matrice exhaustive d'évaluation. Grotelueschen V- 43

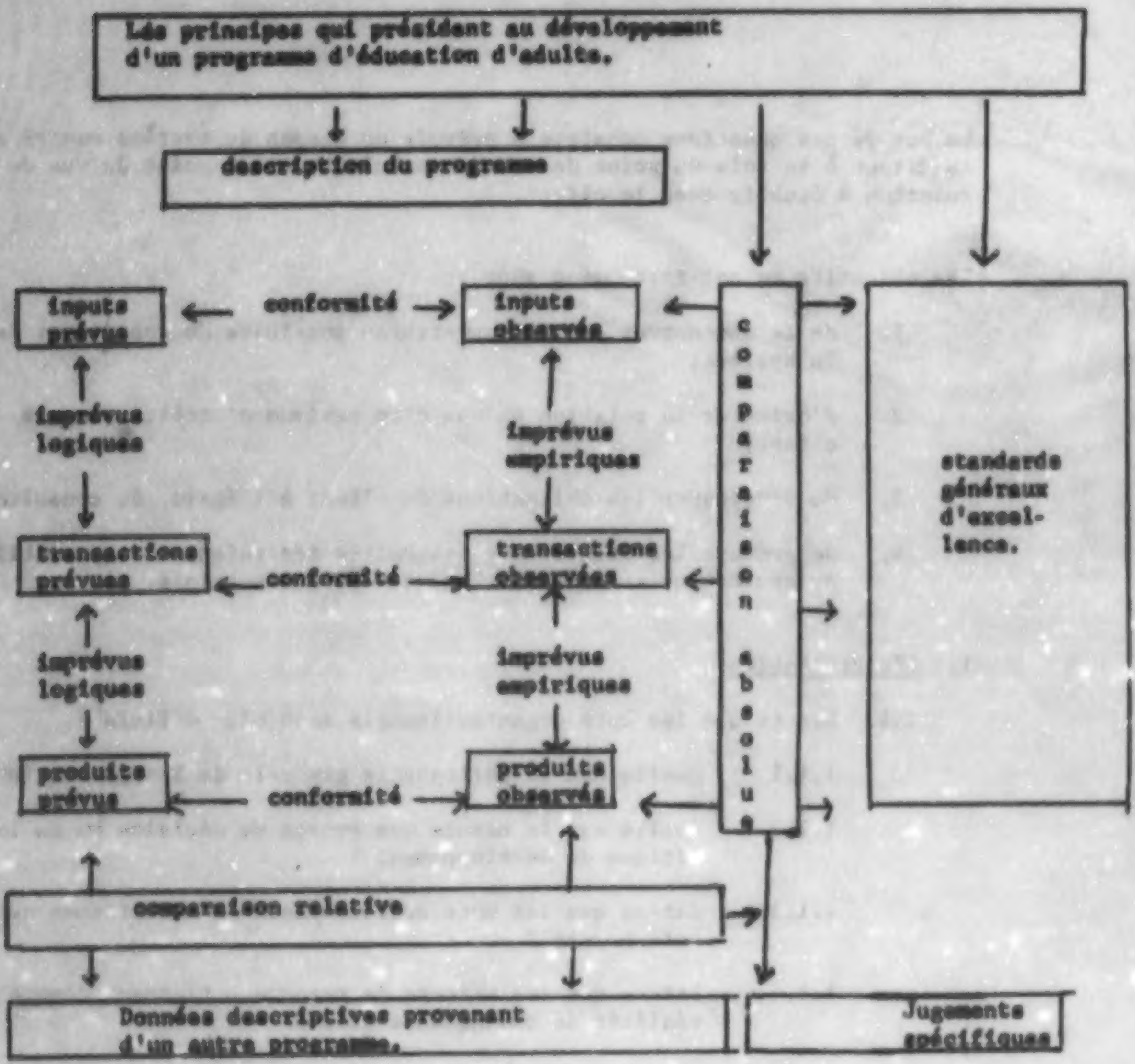
La définition de l'évaluation

La définition de l'évaluation dépend largement de sa propre philosophie de l'éducation et de comment on a l'intention d'utiliser les informations acquises par l'évaluation. En d'autres termes, l'évaluation signifie différentes choses pour différentes personnes, particulièrement selon la manière dont elle est pratiquée.

Par exemple, c'est un processus de:

1. documenter la conformité des résultats de l'apprenant avec les buts du programme (Tyler)
2. comparer les données de performance avec les standards communément acceptés (Popham)
3. de spécifier, d'obtenir une information pertinente pour juger de décisions alternatives (Alkin, Stufflebeam)
4. comparer les effets actuels d'un programme avec une variété de besoins démontrés (Scriven)
5. de juger des mérites d'un programme en regard des positions de valeur d'andiences compétentes (McDonald, Owens, Rippey, Stake)
6. juger d'une manière critique un programme, en utilisant un exper du savoir (Eisner)
7. décrire et interpréter le contexte plus large dans lequel un programme fonctionne (Parlett et Hamilton)

UNE DEMARCHE POUR EVALUER UN PROGRAMME.+



+Adapté de : Stake, Robert E., "The Contenance of Educational Evaluation", in Teachers College Record 68 : 523-540; April 1967.

UN GUIDE POUR EVALUER UN SYSTEME CENTRE SUR LE CLIENT

Le but de ces questions consiste à prévoir un examen du système centré sur le client à la fois du point de vue du consultant et du point de vue de la relation à établir avec le client.

Les objectifs de cet instrument sont :

1. de se concentrer sur les ouvertures possibles du consultant dans le système;
2. d'orienter la relation en vue d'un maximum d'utilité pour le client;
3. de développer les obligations du client à l'égard du consultant;
4. de prévoir les données sur lesquelles les rôles et responsabilités du consultant et du client peuvent être déterminés.

1. <u>L'organisation</u>

1.1. Est-ce que les buts organisationnels sont bien définis ?

1.1.1 Quelle est la philosophie générale de l'organisation ?

1.1.2 Quelle est la nature des prises de décision ou de la politique de développement ?

1.1.3 Est-ce que les buts opérationnels sont conformes aux buts prévus ?

1.1.4 Est-ce que les efforts de renouveau tiennent compte des réalités de changements futurs.

1.2 Quelle est la méthode pour introduire de nouveaux concepts, formats et structures ?

1.2.1 Y a-t-il une méthode pour reviser les buts actuels ?

1.2.2 Y a-t-il un système adéquat de communication réciproque dans l'organisation ?

1.2.3 Est-ce qu'il y a plusieurs possibilités et situations où l'organisation prévoit un processus d'auto-critique ?

1.2 (suite)

1.2.4. Est-ce que l'organisation a développé des groupes de rencontre (face-to-face) pour réaliser les buts ?

1.2.5 Est-ce que l'organisation a effectué une évaluation de ses objectifs et de ses prises de décision d'une manière fréquente et voulue ?

1.3 Est-ce qu'il y a une politique établie concernant l'éducation des adultes ou le rôle du programme de perfectionnement dans l'organisation ?

1.3.1 Est-elle en accord avec les buts de l'organisation ?

1.3.2 Est-ce que le climat de l'organisation favorise la réalisation du programme ?

1.3.3 Quelles structures et responsabilités existent concernant le développement du programme et l'évaluation ?

1.3.4 Quelle méthode d'opération est propre à ceux qui sont impliqués dans le programme ?

1.3.5 Est-ce que l'organisation est capable de faire face au changement ?

1.4 Est-ce qu'un climat de confiance existe entre les personnes et les groupes dans l'organisation ?

1.5 Quels résultats du programme sont prévus ?

1.5.1 Peuvent-ils être évalués ?

1.5.2 Quel soutien peuvent avoir ces résultats ?

1.5.3 Est-ce possible d'intégrer ces résultats dans l'organisation ?

2. Les besoins

2.1 Est-ce que les efforts de renouveau tiennent compte des besoins essentiels du présent développement de l'organisation ?

2.2 Est-ce que les efforts de renouveau sont basés sur un système de valeurs vraiment articulé dans lequel les buts de l'organisation sont clairement reliés au public qu'elle dessert ?

2.3 Comment les besoins sont-ils évalués ?

2.3.1 Sont-ils la base de l'actuel programme ?

2.3.2 Est-ce que les données reflètent validement les besoins exprimés aussi bien que ceux non exprimés ?

2.3.3 Est-ce que tous les secteurs de besoins ont été scrutés ?

2.3.4 Est-ce qu'on a assisté les personnes dans l'évaluation des besoins ?

2.4 Est-ce que l'organisation devient un milieu qui encourage l'individualité et libère les motivations individuelles ?

2.5 Est-ce que des priorités sont établies ?

2.6 Quels sont les plans pour évaluer et rencontrer les besoins futurs lorsqu'ils apparaîtront ?

3. Les objectifs

3.1 Est-ce que les objectifs à court et à long terme sont :

3.1.1 clairement définis ?

3.1.2 écrits ?

3.1.3 mesurables ?

3.1.4 reliés à des besoins ?

3.2 Qui a établi les objectifs et comment ?

3.3 Est-ce que les objectifs indiquent la direction et le but du programme ?

3.4 Est-ce que les objectifs sont andragogiquement fondés ?

3.5 Est-ce que les objectifs et les projets sont planifiés en vue de changer ou de renforcer les attitudes des personnes ?

3.6 Est-ce que les objectifs et les projets sont planifiés en vue de développer un savoir et des habiletés pratiques ?

3.7 Quel est le degré d'ouverture pour de nouveaux objectifs ?

4. <u>Le design du programme</u>

4.1 Est-ce que le design est conforme aux buts de l'organisation ?

4.2 Est-ce que le design reflète des objectifs d'éducation ?

4.2.1 Est-il convenable et réaliste dans son étendue ?

4.2.2 Est-il flexible et créateur ?

4.3 Quelle est la nature du programme ?

4.3.1 Est-ce que les activités prévues sont des expériences séquentielles planifiées pour réaliser les objectifs ?

4.3.2 Est-ce que le design du programme prévoit l'usage des ressources disponibles : personnel, matériel, locaux, équipement; les ressources de l'organisation autant que celles de la communauté ?

4.3.3 Est-ce qu'une variété d'approches d'apprentissage est offerte ?

4.3.4 Est-ce que les participants sont impliqués dans le déroulement du programme ?

4.3.5 Est-ce que le processus de renouveau est spécifiquement prévu pour une organisation particulière, ou un groupe ou une personne ?

4.3.6 Est-ce que l'exercice de nouveaux comportements est prévu ?

4.3.7 Est-ce que le climat d'ensemble favorise l'andragogie ?

4.4 Est-ce que le processus de renouveau s'appuie sur des exemples de performances fructueuses ou non ?

4.5 Est-ce que le processus du développement sera créé et mis en application d'une manière professionnelle ?

4. (suite)

4.6 Est-ce que le design de la démarche va en définitive renforcer ou affaiblir la personne dans son désir de demeurer activement productrice dans l'organisation ?

5. <u>Le personnel</u>

5.1 Quelle est l'attitude de l'organisation à l'endroit du personnel responsable du perfectionnement ?

5.1.1 Est-ce que les rôles et les responsabilités sont bien définies et comprises ?

5.1.2 Est-ce que les politiques personnelles ainsi que les mises en pratique sont judicieuses ?

5.1.3 Comment le personnel est-il choisi, orienté et évalué ? Quels sont les critères ?

5.1.4 Est-ce que le personnel de service est adéquat ?

5.1.5 Est-ce que le personnel fait partie des décisions de l'organisation ?

5.1.6 Quels sont les plans à long terme de la croissance et de l'expansion de l'entraînement ?

5.2 Quelles sont les compétences et les qualifications du personnel ?

5.2.1 Est-ce que toutes les fonctions nécessaires chez le personnel sont accomplies ?

5.2.2 Y a-t-il un esprit propice au travail d'équipe chez les membres du personnel ?

5.2.3 Est-ce que le concept du "learning-teaching team" est clair ?

5.2.4 Est-ce que le personnel est informé des ressources de la communauté ?

5.2.5 Est-ce que le personnel est impliqué dans les activités de la communauté ?

5.2.6 Est-ce que le personnel est ouvert au changement ?

5.2.7 Est-ce qu'il y a du personnel extérieur impliqué dans le programme ?

5.3 Est-ce que le consultant joue un rôle ou de leader de la planification, ou d'agent de liaison et d'information, ou de spécialiste de l'apprentissage, ou de consultant ?

5.4 Est-ce que le consultant se considère comme un défenseur, un expert, un identifiant les réalités, un spécialiste de la démarche ou un miroir? et comment ?

6. L'administration

6.1 Est-ce que l'organisation a une structure interne mouvante et capable d'adaptation ?

6.1.1 Comment les décisions administratives sont-elles faites concernant :

les buts
la participation
les procédures
les responsabilités
les dispositions
le contenu
les coûts
l'évaluation

6.2 Est-ce que le programme est adéquatement supporté ?

6.2.1 les politiques de soutien ?

6.2.2 les ressources physiques et l'équipement de communication ?

6.2.3 la fonction de coordination ?

6.2.4 l'exercice du leadership ?

6.2.5 Est-ce que l'organisation a un programme efficace pour le recrutement et le développement de personnes remplies de talents ?

6.2.6 Le personnel : le nombre, la possibilité de le connaître, l'accessibilité ?

6.3 Est-ce que les fonctions administratives, les tâches et les objectifs sont clairement établis et compris en relation avec celui qui est responsable d'une réalité donnée ?

6.4 Est-ce que les régistres sont simples et adéquats ?

6.5 Est-ce que les fichiers sont bien organisés ? (matériel, personnel, dépenses)

6.6. Est-ce que les budgets sont adéquats et réalistes par rapport aux objectifs du programme ?

6.6.1 Est-ce que les buts du programme sont reflétés fidèlement dans le budget financier ?

6.6.2 Est-ce que le budget prévoit une certaine flexibilité et un contrôle ?

6.6.3 Est-ce que les procédures financières sont adéquates ?

6.7 Y a-t-il d'autres services offerts ? Counselling, mesure ?

7. L'évaluation

7.1 Quelles méthodes sont utilisées pour déterminer les objectifs si les objectifs sont rencontrés ?

7.1.1 Est-ce que les rôles et les responsabilités concernant l'évaluation sont clairement définis ? Qui et quoi ?

7.1.2 Quel est le degré de succès de la mesure ? Y a-t-il un processus continu ?

7.1.3 Quelle méthode est utilisée pour procurer les données à différents niveaux : réactions, apprentissage, comportement, programme ?

7.1.4 Est-ce que les outils et les techniques d'évaluation sont connus, disponibles et utilisés pour évaluer les personnes et les programmes ?

7.1.5 Est-ce que l'évaluation est planifiée durant le déroulement de la programmation ?

7.2 Quelle est la nature du feedback ?

7.2.1 Dans quelle mesure ceux qui sont touchés par l'évaluation ont participé au programme ?

7.2.2 Est-ce que les données du feedback sont prévues dans la planification et le développement de programmation subséquentes ?

7.2.3 Est-ce qu'un flot d'information est possible concernant les découvertes et leur usage ?

7.3 Est-ce que les méthodes d'auto-évaluation sont disponibles et encouragées ?

EVALUATION - INSTRUMENTS - RESPONSABLES

Les différents degrés d'évaluation en tenant compte de catégories larges et variées et d'instruments adéquats. (1)

(les quatre pages qui suivent expliquent ce sommaire.)

<u>Retours informels</u>

1. par un professeur.

2. par un groupe de professeurs.

<u>Simples guides</u>

3. liste de questions sur l'intervention éducative.

4. observations par un observateur ou par les étudiants.

5. observations faites par un panel de professeurs.

<u>Compte-rendu par les étudiants ou le professeur</u>

6. pour chaque étudiant par le professeur.

7. par les étudiants avec un questionnaire.

<u>Vérification après et avant et après</u>

8. questionnaire après l'intervention.

9. questionnaire avant et après l'intervention.

10. questionnaire avant et après plusieurs interventions.

<u>Design expérimental avec un groupe-contrôle ou comparatif</u>

11. questionnaire avant et après mesurant savoir, attitudes, habiletés.

12. questionnaire avant et après mesurant savoir, attitudes, habiletés et méthodes.

---

(1) Adapté par Harry A. Cosgriffe, <u>State Leader of Extension Programs</u>, provenant d'un schéma préparé par Frank D. Alexander, Professor of Extension and Rural Sociology, Cornell University, Ithaca, New York.

Niveaux	Instruments appropriés	Personnes responsables
Habituel mais non structuré		
1. Un intervenant réfléchit sur sa situation d'enseignement d'une manière habituelle mais non organisée.		Une expérience habituelle chez les éducateurs d'adultes.
2. Un groupe d'intervenants, d'une manière conjointe et informelle, revoit une situation d'apprentissage sans une liste de questions ou d'items pour guider le retour.		Une expérience fréquente chez les éducateurs d'adultes.
Simples guides		
3. La mesure des intervenants est réalisée grâce à une liste de questions ou d'item au sujet de son enseignement concernant ce qu'il a fait et les effets sur les étudiants.	Questions typiques en fonction du degré d'intérêt montré, de la longueur des discussions, du degré de satisfaction, des concepts et des habiletés enseignés et jugés d'après l'attention et la discussion.	Retour opéré par un éducateur d'adultes avec l'assistance, si nécessaire, de spécialistes en éducation pour préparer une liste de questions.
4. Les observations d'une situation d'apprentissage faites soit par un individu, soit par des étudiants, en utilisant une liste de questions ou d'item.	Questions typiques en fonction de l'attention des étudiants, du genre et de la longueur de la participation des étudiants, et des jugements formulés par l'observateur sur la qualité de l'enseignement.	Retour opéré par un éducateur d'adultes avec l'assistance, si nécessaire, de spécialistes en éducation pour préparer une liste de questions.

Niveaux	Instruments appropriés	Personnes responsables.
Simples guides (suite)		
5. Les observations sur une situation éducative par un panel qui utilise une liste de questions ou d'item.	Questions typiques en fonction de l'attention observée chez les étudiants, les genres et la longueur de la participation de chaque étudiant, l'indication des objectifs du professeur, la conduite des discussions par le professeur.	Retour opéré par un éducateur d'adultes avec l'assistance, si nécessaire, de spécialistes en éducation pour préparer une liste de questions.
Compte-rendu fait par des apprenants ou l¦intervenant		
6. Un système est utilisé par l'intervenant pour noter l'apprentissage des étudiants pris individuellement.	Un système de compte-rendu typique: soit des cartes pour chaque étudiant, soit une formule donnant la liste des étudiants et sur laquelle sont enregistrés les sujets discutés et les jugements du professeur concernant l'apprentissage pertinent à chaque sujet; ce système serait d'abord utilisé dans le counselling.	Retour planifié conjointement avec des spécialistes mais opéré par l'éducateur d'adultes.
7. L'analyse d'une expérience éducative est faite par des étudiants qui utilisent un questionnaire bien organisé après l'expérience.	Questions typiques en fonction de la perception qu'ont les étudiants des objectifs du professeur; des mesures, des méthodes utilisées par le professeur; des indices concernant des concepts et des habiletés utiles; de la stimulation pour prolonger l'étude; de la relation entre l'apprentissage et les exigences d'un job.	Retour planifié conjointement avec des spécialistes mais opéré par l'éducateur. Le spécialiste peut, en certaines circonstances, assumer un rôle de leadership dans l'évaluation.

Niveaux	Instruments appropriés	Personnes responsables
Vérification après ou avant et après		
8. Un test ou un questionnaire après la situation d'apprentissage informe sur le savoir, les attitudes et les habiletés des étudiants.	Un instrument typique inclut un questionnaire soit vrai ou faux, soit multiple-choix, soit fait de questions d'application réelle ou imaginée afin d'échantillonner les attentes concernant le savoir, les attitudes et les habiletés.	Retour planifié conjointement avec des spécialistes mais opéré par l'éducateu le spécialiste peut en certaines circo tances assumer un rôle de leadership dans l'évaluation.
9. Un questionnaire ou un test administré avant et après une situation d'apprentissage constate le savoir, les attitudes et les habiletés des apprenants.	Un instrument semblable à (8); même questionnaire avant et après.	Retour planifié conjointement avec des spécialistes mais opéré par l'éducateu le spécialiste peut en certaines circonstances assumer un rôle de leadersh dans l'évaluation.
10. Un questionnaire ou un test avant et après plus d'une situation d'apprentissage (souvent plusieurs) informant sur le savoir, les attitudes et les habiletés des étudiants; il est désirable de prévoir une étude de l'input.	Le contenu de l'instrument est semblable à (8); le même avant et après; les instruments pour l'in-put étude cherchent à trouver ce qui a été fait dans le programme. On utilise aussi les dossiers qui contiennent les références aux sujets discutés, l'agenda du professeur, et aussi les notes des participants-observateurs si possible.	Retour planifié et opéré par un spécialiste avec l'assistance de l'éducateur d'adultes.

Niveaux	Instruments appropriés	Personnes responsables
Design expérimental utilisant un groupe-contrôle ou comparatif		
11. Un questionnaire ou un test avant et après une expérience éducative (que ce soit après une ou plusieurs rencontres) voulant mesurer le savoir, les attitudes et les habiletés; un questionnaire ou test semblable est administré à un groupe-contrôle avant ou après; aussi une étude de l'in-put éducationnel est faite.	Le contenu de l'instrument est semblable à (8) et le même avant et après; les instruments pour l'in-put sont semblables à (10).	Retour planifié et opéré par un spécialiste avec l'assistance de l'éducateur d'adultes.
12. Une étude expérimentale utilisant le groupe-contrôle ou comparatif, dans laquelle l'expérience éducative est planifiée de telle sorte que l'on étudie ce qui arrive aux étudiants, que ce soit après une ou plusieurs rencontres. On utilise un questionnaire ou un test avant ou après; aussi, une étude de l'in-put éducatif est faite.	Le contenu de l'instrument est semblable à (8) et le même avant et après; les instruments de l'in-put semblables à (10).	Retour planifié et opéré par un spécialiste avec l'assistance de l'éducateur d'adultes.

L'EVALUATION D'UN ATELIER EN EDUCATION

Il est plus qu'indiqué que le programme d'un atelier soit centré sur le participant en tenant compte de ses problèmes et besoins professionnels.

Les conditions de base requises demeurent :

a) La communication possible entre les groupes;

b) Le climat informel qui peut créer plus de discussions directes et ouvertes au sujet des problèmes et des résultats dans la profession.

Voici quelques limites qui peuvent être repérées dans l'évaluation d'un atelier:

1. Une déficience pour déterminer les objectifs et les établir clairement en termes opérationnels.

2. Un manque de critères définitifs.

3. Une trop grande importance de l'immédiat, i.e. des attitudes et des impressions immédiates des participants sur la valeur de l'atelier.

4. Une insuffisante attention donnée à de soigneuses techniques dans l'élaboration des instruments de travail.

5. Un manque fréquent à appliquer des méthodes élaborées pour l'anslyse quantitative dans le traitement des découvertes.

6. Une déficience à expliquer les relations qui existent entre les découvertes, l'actuel atelier et le processus.

7. Un fréquent manquement à observer des procédures acceptées pour l'échantillonnage.

8. Une absence parfois pour déterminer des objectifs et des critères évaluatifs dans des opérations préliminaires à l'atelier.

Par ailleurs, quelques autres indications s'imposent pour assurer un meilleur succès de l'atelier :

1. Donner une plus grande insistance sur les différents types de follow-up.

2. Utiliser des observations formulées par les co-équipiers.

3. Donner une plus grande importance à tout le travail préliminaire à l'opération-atelier.

4. Exercer un plus grand raffinement dans le développement et l'usage d'instruments d'évaluation.

5. Accroître l'attention sur l'échantillonnage.

GRILLE D'EVALUATION

Trois ou quatre personnes sont engagées dans un programme de lectures individuelles. Elles décident de partager le produit de leur travail trois fois au cours d'une période de quatorze (14) semaines.

La grille facilite le retour après chaque rencontre.

DATE : ____________________

NOM : ____________________

COMME responsable : ____

participant : ____

1. Ce qui s'est dit

1.1 Quel était l'objectif de la rencontre ?

1.2 A-t-il été clairement défini au début de la rencontre ?

1.3 Avez-vous appris quelque chose de neuf pendant cette réunion ? Quoi ?

1.4 Etes-vous satisfait de ce que vous avez appris pendant cette réunion ?

1.5 Sinon, pourriez-vous préciser pourquoi ?

2. Comment on l'a dit

2.1 Est-ce qu'on a reçu le travail-synthèse ?

2.2 Est-ce qu'on l'a lu ?

2.3 Est-ce qu'il a été utile pendant la réunion ? Comment ?

2.4 Est-ce que quelqu'un était responsable de la rencontre ?
Qui ?

2.5 Est-ce que le message était : compréhensible ______
informatif ______
suggestif ______
conforme à la synthèse ______

2.6 Avez-vous eu l'impression d'avoir participé à cette réunion comme :
aide ______
support ______
ressource ______
critique ______

2.7 Sinon, préciser le pourquoi .

2.8 Pour celui qui est responsable de la rencontre, avez-vous perçu les autres comme :
aide ______
support ______
ressource ______
critique ______

3. <u>Comment on s'est senti au cours de cette réunion</u>

Je me suis senti :

	+							-				
chaleureux	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	agressif
détendu	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	tendu
dynamique	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	passif
intéressé	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	non intéressé
collaborateur	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	compétiteur
accueilli	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	rejeté
responsable	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	irresponsable
réceptif	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	non réceptif
partageant	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	gardant pour soi

UNE FORMULE D'EVALUATION D'UN PROGRAMME

Un questionnaire ouvert pour des réactions à un programme.

1. Indiquez trois problèmes importants que vous rencontrez dans votre travail ?

2. Décrivez comment le programme vous a aidé pour solutionner l'un ou l'autre problème. (si c'est non, le dire)

3. Dressez la liste des éléments traités dans ce programme qui vous seront utiles dans votre travail. (si c'est non, le dire)

4. Donnez vos commentaires sur la corrélation qu'il y a entre la théorie et les applications pratiques.

5. Est-ce que le programme était trop long, trop court, ou juste correct ?

6. Comparez ce programme avec d'autres auxquels vous avez déjà participé:

   ________ c'était le meilleur

   ________ c'était mieux que les autres

   ________ c'était aussi bon que les autres

   ________ c'était pire

   ________ c'était le pire auquel j'ai participé

   ________ je n'ai jamais participé à un programme du genre

7. Quelles seraient les améliorations à faire dans le programme ?

LES ETAPES D'UNE EVALUATION

Note :

A l'occasion d'une session intensive de neuf jours consécutifs, excepté le week-end, en vue de travailler sur le Comment élaborer des objectifs et évaluer un programme d'activités, voici ce que les responsables de l'activité ont préparé. Cet instrument, dit document - évaluation-pondération, a servi au cours des trois heures réservées au re-diagnostic. Cette activité se situe dans le contexte d'une expérience éducative formelle à l'Université de Montréal, au département d'Andragogie.

1. ETAPES

1.1 Qu'avez-vous appris concernant les étapes de la préparation d'un programme d'activités ?

1.2 Selon vous, que vous reste-t-il à apprendre à ce sujet ?

1.3 Quels moyens prévoyez-vous utiliser pour répondre aux besoins que vous venez de mentionner ?

2. FONCTIONS

2.1 Dans quelle mesure vous percevez-vous plus capable de :

	0	1	2	3	4	5	6	7
Formuler des objectifs								
Formuler des politiques								
Organiser un programme								
Promouvoir un programme								
Etablir le budget d'un programme								
Travailler avec des comités								
Evaluer un programme d'activités								
Evaluer les opérations qui jalonnent l'élaboration d'un programme								

2.2 Commentaires

3. CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

3.1 Qu'est-ce qui, selon vous, aux trois niveaux suivants, a favorisé ou a nui à votre apprentissage ?

	FAVORISE	NUI
En vous		
Dans votre atelier		
Dans la structure de l'activité		

3.2 Commentaires

4. MOYENS D'APPRENTISSAGE

4.1 Opération "départ"

4.1.1. Que pensez-vous du temps (1 journée ½) alloué à cette opération ?

4.1.2. Que pensez-vous de l'activité (montage visuel) effectuée lundi avant-midi (le 15) ?

4.1.3. Que pensez-vous de la clarification des objectifs et de la démarche effectuée lundi après-midi ?

4.1.4. Que pensez-vous de la façon dont les ateliers ont été formés, mardi avant-midi (le 16) ?

4.2 Opération "organisation"

4.2.1. Que pensez-vous du temps (4 jours) alloué pour le travail en ateliers ?

4.2.2. Avez-vous participé aux "gares" ? Oui ___ Non ___

Si oui, cela vous a-t-il été utile et en quoi ?

Si vous n'avez pas participé, pourquoi ?

4.2.3. Que pensez-vous du format qui vous a été proposé : des consultants centrés sur un client ?

4.3 Opération "partage"

4.3.1. Quels sont les commentaires que vous auriez à formuler sur la durée, les contenus, les techniques, l'ordre dans lequel les ateliers ont présenté leur travail, etc...

4.4 Utilisation des ressources

4.4.1. Dans quelle mesure les deux personnes-ressources à votre disposition vous ont-elles été utiles ?

4.4.2. Avez-vous rencontré des personnes-ressources à l'extérieur ?

4.4.3. Le dossier préparé a-t-il été pour vous un instrument utile et en quoi ?

4.4.4. Avez-vous lu en entier _____

partiellement_____

le volume de référence obligatoire ?

L'avez-vous utilisé au cours de votre travail en ateliers ?

5. <u>CLIMAT DE TRAVAIL</u>

5.1. Comment qualifieriez-vous le climat dans lequel vous avez travaillé :

5.1.1. Dans votre atelier ?

5.1.2. Lorsque vous étiez en grand groupe ?

QUESTIONNAIRE POUR EVALUER LE LEADERSHIP AU COURS D'UNE REUNION

Leader : ____________________ Sujet : ____________________ Date : ______________

Est-ce que le sujet était en rapport avec vos besoins et intérêts ?

Non, pas du tout — dans une certains mesure

dans une large mesure — Oui, beaucoup

2. Quelle était la proportion de la conférence par rapport à la discussion ?

Beaucoup trop de conférence — c'était correct — beaucoup trop de discussion.

3. Appréciation du leader

	EXCELLENT	TRES BIEN	BIEN	HONNETE	PAUVRE
3.1. Dans quelle mesure les objectifs étaient-ils bien clairs ?					
3.2. Dans quelle mesure, c'était vivant et intéressant ?					
3.3. Dans quelle mesure a-t-il bien utilisé les moyens d'apprentissage ?					
3.4. Etait-il précis et compréhensible ?					
3.5. Etait-il apte à créer une discussion valable ?					
3.6. Dans quelle mesure la conclusion de la réunion était-elle effective ?					
3.7. Quelle serait votre appréciation de tout ce qui ce qu'il a fait ?					

3.8. Qu'est-ce qui aurait pu rendre cette réunion plus efficace ?

____

Signature officielle

Extrait de Kirkpatrick, Donald, L., Evaluation of training, in Tai Training and Developpment Handbook, édité par Robert L. Craig et Lester R. Bittel, p. 90 New York Mc Graw-Hill Book, Co. 1967

Nom ______________________ Equipe ______________________

CRITIQUE DU SEMINAIRE

L'évaluation que vous ferez des divers aspects du séminaire servira ultérieurement à l'améliorer. Nous vous demandons de porter un jugement de valeur en ce qui a trait à chaque question et de l'expliquer par un commentaire.

Dans chacune des colonnes, encerclez le numéro qui décrit le mieux votre réaction.

1. MES IMPRESSIONS CONCERNANT LE SEMINAIRE

A J'ai trouvé la semaine d'étude	B Dans quelle mesure la matière enseignée peut-elle contribuer à rendre votre enseignement plus efficace ?
9 Extrêmement enrichissante	9 Y contribue pleinement
8 Très enrichissante	8 Y contribue en grande partie
7 Assez enrichissante	7 Y contribue beaucoup
6 Quelque peu enrichissante	6 Y contribue peu
5 Ne m'a rien apporté	5 Y contribue en partie seulement
4 A peu près nulle	4 N'y contribue pas beaucoup
3 Pratiquement nulle	3 N'y contribue pas
2 Presque complètement nulle	2 N'y contribue presque pas
1 Complètement nulle	1 N'y contribue pas du tout

COMMENTAIRES : ______________________ COMMENTAIRE ______________________

______________________ ______________________

II. MES IMPRESSIONS SUR LES MONITEURS :

A concernant la connaissance de la matière j'ai eu l'impression qu'ils en avaient :

Une maîtrise parfaite	9	9	9
Une maîtrise presque parfaite	8	8	8
Une bonne maîtrise	7	7	7
Une maîtrise plus ou moins parfaite	6	6	6
Une maîtrise à peine suffisante	5	5	5
Une maîtrise imparfaite	4	4	4
Une maîtrise assez imparfaite	3	3	3
Une maîtrise presque totalement imparfaite	2	2	2
Aucune maîtrise	1	1	1

COMMENTAIRES : ____

____

B En ce qui a trait à leur façon de donner les cours, les leçons, de faire la lecture de la matière, à apprendre et de mener la discussion les moniteurs se sont montrés :

Tout à fait compétents	9	9	9
Presque tout à fait compétents	8	8	8
Assez compétents	7	7	7
Quelque peu compétents	6	6	6
Ni compétents, ni incompétents	5	5	5
Quelque peu incompétents	4	4	4
Assez incompétents	3	3	3
Presque tout à fait incompétents	2	2	2
Tout à fait incompétents	1	1	1

COMMENTAIRES : ______________________________

____

C Encerclez cinq mots ou plus décrivant bien leurs attitudes ?

négatif	méfiant	esprit large
apathique	dogmatique	pédant
ennuyant	dynamique	détendu
engagé	enthousiaste	drôle
combatif	d'abord facile	capable
sûr de soi	serviable	tendu
disponible	sévère	hésitant
convaincu	animé	ferme
		affable

III. Evaluation des services

	Chambres à coucher	Salles de cours	Ateliers	Nourriture
Tout à fait satisfaisants	9	9	9	9
Presque entièrement satisfaisants	8	8	8	8
Assez satisfaisants	7	7	7	7
Quelque peu satisfaisants	6	6	6	6
Médiocres mais passables	5	5	5	5
Quelque peu médiocres	4	4	4	4
Assez médiocres	3	3	3	3
Presque tout à fait médiocres	2	2	2	2
Tout à fait médiocres	1	1	1	1

COMMENTAIRES ____________________

____

IV. Mes relations avec le Centennial College en vue de préparer ma participation au séminaire furent :

	INSCRIPTION (renseignement nécessaires concernant le logement, la nourriture, les préparatifs, façon de s'y rendre, et...)	TRAVAIL PRELIMINAIRE (instructions à ce sujet, etc...)
Tout à fait satisfaisantes	9	9
Presque entièrement satisfaisantes	8	8
Assez satisfaisantes	7	7
Quelque peu satisfaisanntes	6	6
Satisfaisantes	5	5
Quelque peu insatisfaisantes	4	4
Assez insatisfaisantes	3	3
Presque tout à fait insatisfaisantes	2	2
Complètement insatisfaisantes	1	1

COMMENTAIRES : ____________________

____

V. Commentaires additionnels qui pourraient nous permettre d'améliorer les activités du séminaire établies en fonction de la grille.

F I C H E   D ' A U T O E V A L U A T I O N

Après une session de trois jours de sensibilisation à l'Andragogie, un groupe d'infirmiers, de professeurs, d'agronomes ou autres est appelé à remplir la fiche d'évaluation suivante.

Les objectifs étant formulés en terme de comportements, l'apprenant est invité à se situer.

CLE:		
	1	pas
	2	peu
	3	moyennement
	4	beaucoup

1. LES APPRENTISSAGES REALISES

Dans quelle mesure		ENCERCLEZ LE CHIFFRE CHOISI
1.1	vous pouvez définir ce qu'est l'andragogie	1 2 3 4
1.2	vous comprenez comment l'adulte est le principal agent de son apprentissage	1 2 3 4
1.3	vous êtes familiarisé avec les critères qui font que l'adulte est l'agent principal de ses apprentissages	1 2 3 4
1.4	vous pouvez délimiter les facteurs intra-personnels liés à l'apprentissage	1 2 3 4
1.5	vous pouvez délimiter les facteurs interpersonnels liés à l'apprentissage	1 2 3 4
1.6	vous connaissez les principes andragogiques	1 2 3 4
1.7	vous avez l'impression d'être capable de faire des liens entre l'andragogie et vos responsabilités d'éducateur d'adultes	1 2 3 4
1.8	vous allez vous faire un devoir d'écouter les attentes de l'adulte	1 2 3 4
1.9	vous avez pris conscience de l'impact des facteurs interpersonnels sur l'apprentissage	1 2 3 4

1.10	vous êtes prêt à accepter l'apprenant adulte comme il est	1	2	3	4
1.11	vous voulez dégager les valeurs éducatives de l'andragogie	1	2	3	4
1.12	vous êtes disposé à lire des articles sur l'andragogie	1	2	3	4
1.13	vous voulez contribuer à des discussions de groupe sur les principes andragogiques	1	2	3	4
1.14	vous désirez exercer une influence sur vos collègues	1	2	3	4
1.15	vous êtes disposé à reviser certains de vos comportements	1	2	3	4
1.16	vous avez l'impression d'avoir développé de nouvelles habiletés concernant une situation d'apprentissage	1	2	3	4
1.17	vous désirez influencer votre patron	1	2	3	4
1.18	vous allez essayer d'identifier les techniques propres à un apprentissage donné	1	2	3	4
1.19	vous croyez que l'apprenant adulte est une ressource dans l'apprentissage	1	2	3	4
1.20	vous avez l'impression d'être capable de rédiger un texte pertinent de cinq (5) pages sur l'intervention éducative auprès de l'adulte	1	2	3	4
1.21	vous avez le goût d'approfondir les caractéristiques de l'andragogie	1	2	3	4
1.22	vous terminez cette session avec de nouvelles questions				
1.23	vous pensez que les techniques utilisées durant la session étaient congruentes avec les principes andragogiques	1	2	3	4

2. LA DEMARCHE

Dans quelle mesure		ENCERCLEZ LE CHIFFRE CHOISI			
2.1	les activités d'accueil furent-elles adéquates	1	2	3	4
2.2	l'exposé sur le vocabulaire de l'andragogie vous a-t-il aidé	1	2	3	4

2.3	les activités éducatives proposées ont-elles facilité l'apprentissage	1 2 3 4
2.4	les techniques de participation ont-elles favorisé l'engagement des apprenants	1 2 3 4
2.5	l'intervenant s'est-il comporté comme un expert	1 2 3 4
2.6	l'intervenant s'est-il comporté comme un facilitateur	1 2 3 4
2.7	l'intervenant s'est-il comporté comme un professeur	1 2 3 4
2.8	les documents distribués au cours de la session ont-ils été utiles	1 2 3 4
2.9	avez-vous lu les documents distribués	1 2 3 4
2.10	la programmation proposée vous a-t-elle permis de partager vos inquiétudes et vos attentes	1 2 3 4
2.11	vos besoins ont-ils été vraiment identifiés	
2.12	la flexibilité a-t-elle présidée à toute la session	1 2 3 4

3. LE CLIMAT DE TRAVAIL

Dans quelle mesure		ENCERCLEZ LE <u>CHIFFRE CHOISI</u>
3.i	les séquences de travail étaient-elles bien rythmées	1 2 3 4
3.2	l'informel a-t-il pu favoriser les échanges entre les participants	1 2 3 4
3.3	les services d'hôtellerie furent-ils adéquats	1 2 3 4
3.4	vous êtes-vous senti à l'aise pour travailler en sous-groupe	1 2 3 4
3.5	votre organisation vous a-t-elle facilité votre	1 2 3 4
3.6	les locaux de travail étaient-ils bien aérés et aérés et éclairés	1 2 3 4
3.7	l'organisation de toute la session vous a-t-elle plu	1 2 3 4
3.8	avez-vous aidé les autes à apprendre	1 2 3 4
3.9	les autres vous ont-ils aidé à apprendre	1 2 3 4
3.10	avez-vous eu l'impression d'être considéré comme un adulte	1 2 3 4

1.10	vous êtes prêt à accepter l'apprenant adulte comme il est	1 2 3 4
1.11	vous voulez dégager les valeurs éducatives de l'andragogie	1 2 3 4
1.12	vous êtes disposé à lire des articles sur l'andragogie	1 2 3 4
1.13	vous voulez contribuer à des discussions de groupe sur les principes andragogiques	1 2 3 4
1.14	vous désirez exercer une influence sur vos collègues	1 2 3 4
1.15	vous êtes disposé à reviser certains de vos comportements	1 2 3 4
1.16	vous avez l'impression d'avoir développé de nouvelles habiletés concernant une situation d'apprentissage	1 2 3 4
1.17	vous désirez influencer votre patron	1 2 3 4
1.18	vous allez essayer d'identifier les techniques propres à un apprentissage donné	1 2 3 4
1.19	vous croyez que l'apprenant adulte est une ressource dans l'apprentissage	1 2 3 4
1.20	vous avez l'impression d'être capable de rédiger un texte pertinent de cinq (5) pages sur l'intervention éducative auprès de l'adulte	1 2 3 4
1.21	vous avez le goût d'approfondir les caractéristiques de l'andragogie	1 2 3 4
1.22	vous terminez cette session avec de nouvelles questions	
1.23	vous pensez que les techniques utilisées durant la session étaient congruentes avec les principes andragogiques	1 2 3 4

2. LA DEMARCHE

Dans quelle mesure		ENCERCLEZ LE CHIFFRE CHOISI
2.1	les activités d'accueil furent-elles adéquates	1 2 3 4
2.2	l'exposé sur le vocabulaire de l'andragogie vous a-t-il aidé	1 2 3 4

EVALUATION D'UNE ACTIVITE EDUCATIVE

D'APRES LA FOREST[1]

Afin de poursuivre l'évaluation terminale d'une activité éducative, La Forest propose trois opérations devant conduire à une juste appréciation des apprentissages.

A. L'évaluation interne:

1. des apprenants adultes

   1.1 interviewer et évaluer l'apprenant
   1.2 analyser et évaluer les instruments mesurant la maîtrise des contenus
   1.3 analyser et évaluer les apprentissages faits
   1.4 analyser et évaluer les tests de base auxquel l'apprenant a été soumis

2. des intervenants

   2.1 déterminer les tâches à accomplir
   2.2 considérer la préparation de l'intervenant
   2.3 considérer le facteur "nombre de personnes qui a poursuivi toute l'activité"
   2.4 considérer l'atteinte des objectifs d'apprentissage

3. des professionnels

   3.1 déterminer les tâches à réaliser
   3.2 évaluer l'usage des ressources
   3.3 considérer le recrutement ainsi que la clientèle véritable (en nombre)

B. L'évaluation externe:

1. Former une équipe

   1.1 faire appel à des consultants externes
   1.2 sélectionner un échantillon d'apprenants
   1.3 sélectionner des membres de la communauté
   1.4 faire participer des spécialistes de l'organisation

2. Faire passer le formulaire d'évaluation terminale

---

1. Texte de James La Forest, traduit et adapté par Jean_Louis Bernard.

C. <u>Le rapport terminal:</u>

1. Analyser le formulaire terminal
2. Analyser l'évaluation interne
3. Préparer le rapport
4. Faire circuler le rapport

Voir le tableau-synthèse à la page suivante.

EVALUATION TERMINALE

EVALUATION TERMINALE

1. Les apprenants

- Interviewer et évaluer l'apprenant 1.1
- Analyser et évaluer les instruments de travail 1.2
- Analyser et évaluer les apprentissages faits 1.3
- Analyser et évaluer les tests de base 1.4

2. Les intervenants

- Déterminer les tâches à accomplir 2.1
- Considérer la préparation de l'intervenant 2.2
- Présences et abandons de la clientèle 2.3
- Considérer l'atteinte des objectifs 2.4

3. Les professionnels

- Déterminer les tâches à évaluer 3.1
- Evaluer l'usage des ressources 3.2
- Le recrutement et la clientèle véritable 3.3

EVALUATION EXTERNE

1. Une équipe

- Consultants externes 1.1
- Echantillon d'apprenants 1.2
- Echantillon de la communauté 1.3
- Spécialistes de l'organisation 1.4

2. Formulaires d'évaluation

RAPPORT FINAL

1. Analyser le formulaire terminale
2. Analyser l'évaluation interne
3. Préparer le rapport
4. Faire circuler le rapport

OPINIONS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DANS LE DOMAINE DU TRAVAIL SOCIAL

Les énoncés suivants sont des opinions que les étudiants peuvent entretenir concernant l'enseignement dans le domaine du travail social. Nous aimerions savoir ce que vous pensez de l'enseignement dispensé au cours du premier semestre de 1968. Répondez en encerclant la lettre V ou F.

1. Les conseillers de la Faculté m'ont brossé un tableau précis du champ d'activité et de l'organisation du travail social	V	F
2. Les rapports personnels avec mes conseillers m'ont permis de m'identifier aux professionnels du travail social	V	F
3. Dans la mesure du possible, les conseillers prennent le temps de causer avec les étudiants	V	F
4. La plupart des conseillers sont toujours disponibles ou peuvent être rejoints facilement sur rendez-vous	V	F
5. De petits groupes d'étudiants et de professeurs se réunissent souvent en dehors des cours pour discuter de problèmes du travail social	V	F
6. J'ai souvent l'occasion d'assister à des discussions entre professeurs qui défendent des points de vue différents	V	F
7. Au cours des réceptions, les étudiants et les professeurs forment souvent des groupes séparés	V	F
8. Il y a un ou plusieurs professeurs qui m'incitent à explorer d'autres domaines que celui de ma spécialité	V	F
9. Au cours du semestre, certains cours ont été tellement intéressants qu'ils ont suscités des applaudissements	V	F
10. Quelques fois au cours du semestre, j'ai eu certaines expériences d'une importance capitale pour mon travail dans son ensemble	V	F
11. Des professeurs de la Faculté donnent parfois des cours à titre d'invité	V	F
12. Un ou plusieurs professeurs donnent ensemble certains cours	V	F
13. La Faculté s'est réunie pour mettre au point le programme et les cours	V	F
14. Dans ses cours, la Faculté a su intégrer les principaux concepts touchant le travail social sans trop se répéter	V	F

15. La Faculté a veillé à ce que les concepts les plus importants soient répétés dans les différentes parties du programme, soit en classe, soit sur le terrain de façon à les mettre en évidence dans des contextes différents — V F

16. Plusieurs membres de la Faculté ne semblent pas savoir ce que leurs collègues enseignent — V F

17. Les étudiants qui se spécialisent dans un domaine bien précis du travail social ont souvent l'occasion (d'une manière officielle ou non) d'échanger des vues avec leurs collègues qui travaillent dans les autres domaines — V F

18. En classe, les étudiants travaillent ensemble à résoudre leurs difficultés — V F

19. Au cours du semestre, les étudiants avaient l'impression d'accomplir quelque chose sur le plan professionnel — V F

20. Souvent, en classe, des étudiants expriment des idées qu'ils ont recueillies au cours d'autres leçons — V F

21. Souvent, les étudiants travaillent ensemble à solutionner des problèmes parce qu'ils sont intéressés — V F

22. Les étudiants discutent entre eux des problèmes du travail social en dehors des cours — V F

23. A la fin du semestre, j'avais une notion claire des principaux concepts touchant le travail social — V F

24. Je peux voir le lien qui peut exister entre deux concepts — V F

25. Le travail social se conçoit très bien comme un champ d'activité organisé et structuré — V F

26. Je possède une vue d'ensemble du champ d'activité du travail social qui peut m'être d'une grande utilité pour solutionner une foule de problèmes — V F

27. Les dossiers essentiels, c'est-à-dire, une série de dossiers qui a servi à plusieurs cours. Ils permettent d'envisager le travail social sous divers aspects — V F

28. Des questions d'examen m'ont permis d'établir des liens entre différents concepts et de voir l'importance de chacun — V F

29. L'utilisation d'un équipement audio-visuel (enregistreuses, télévision en circuit fermé, films) m'ont permis de comprendre davantage le champ d'activité du travail social. — V F

30. Je dois assimiler tellement vite la matière qu'il m'est impossible de voir comment s'agencent les divers aspects du travail social V F

31. Il y a un temps au cours de la semaine réservé aux rencontres professeurs-élèves V F

32. Les derniers cours du semestre ne faisaient que reprendre ce qui avait été dit au début V F

33. Les cours du début du semestre jetaient les bases d'une connaissance approfondie que je pourrai mettre en pratique V F

34. L'organisation matérielle de l'école favorise les échanges d'idées V F

35. Il y a des locaux que je puis utiliser pour discuter avec d'autres étudiants V F

36. Les administrateurs de l'école sont les premiers à encourager l'existence d'un climat favorable aux échanges d'idées entre professeurs et élèves V F

37. Je recommanderais que le programme d'étude actuel en travail social soit maintenu intégralement : mêmes cours, mêmes méthodes d'enseignement, même matériel scolaire V F

38. Si je devais refaire mon semestre, je suivrais les mêmes cours V F

39. Il est impossible de faire le lien entre deux aspects différents du travail social V F

40. Les concepts de base des sciences sociales n'ont pas tellement d'importance en travail social V F

41. En ce qui concerne le travail social, la théorie et la pratique se rejoignent, il est facile de le constater V F

42. Le travail social constitue un champ d'activité où les principes et les faits ne semblent pas avoir grand rapport entre eux V F

43. Les techniques d'intervention dans le domaine du travail social devraient être, dans la mesure du possible, basées sur des recherches concluantes V F

44. Fondamentalement, les professeurs et les élèves perçoivent le travail social de la même façon. V F

V_37

Ecole : ____________________

Groupe : Projet _____ Autre sujet _____

CONSEIL DE L'EDUCATION DANS LE DOMAINE DU TRAVAIL SOCIAL

Projet visant à intégrer l'enseignement et la connaissance.

QUESTIONNAIRE

A l'étudiant

Le présent questionnaire est formulé de façon à recueillir des renseignements sur les apprentissages que vous avez faits dans le domaine du travail social. On le fait passer dans les écoles aux Etats-Unis et au Canada. Si vos réponses sont judicieuses et vraies, ce questionnaire pourra servir de base à une réforme des programmes d'enseignement.

La première partie comporte exclusivement des questions auxquelles vous répondez par vrai ou faux. Dans la dernière partie, l'occasion vous sera donnée de nuancer vos réponses et de dire comment, à votre avis, l'enseignement concernant le travail social pourrait être amélioré.

En tant qu'étudiant, vous êtes dans une situation idéale pour répondre à ce questionnaire parce que vous vous rappelez de vos cours, de vos professeurs et de la façon dont ils enseignaient. Les renseignements que vous pouvez nous fournir sont donc extrêmement importants.

Nous vous remercions d'avance de votre collaboration.

NOTES BIOGRAPHIQUES

Cocher ou répondre aux questions, s'il y a lieu

1. Age ______ ans.
2. Sexe masculin _____ féminin _____
3. Etes-vous un étudiant de première ou de deuxième année ?
   première _____ deuxième _____ cas particulier _____
4. Etes-vous étudiant à plein temps ? oui _____ non _____
5. Dans quel domaine du travail social avez-vous l'intention de vous spécialiser ?

   Cas individuel ____

   Travail de groupe _______

Organisation communautaire ______

Recherche ____

Administration ______

Autre domaine ______

(expliquer)

6. Sujet majeur avant l'obtention d'un premier grade. Cocher.

_______ 1. Sciences sociales (Psychologie, sociologie, anthropologie) histoire, économie).

_______ 2. Travail social ou Bien-être social

_______ 3. Physique - Chimie

_______ 4. Zoologie, biologie

_______ 5. Français, littérature.

_______ 6. Langue étrangère

_______ 7. Mathématiques

_______ 8. Beaux-arts

_______ 9. Education

_______ 10. Autres matières

7. Moyenne au cours de ces études

A _____

A _____

A _____

B _____

B _____

B _____

C _____

C _____

C ____

C ____ note inférieure ______

8. Occupation de votre père ou tuteur

_______1. Membre des professions libérales (docteur, enseignant, avocat, scientifique)

_______2. Propriétaire, gérant, fonctionnaire (propriétaire, banquier officier de l'armée, fonctionnaire municipal, administrateur syndical).

_______3. Commis, occupations du même genre (comptable, secrétaire, agent d'assurances, vendeur).

_______4. fermier (propriétaire ou employé)

_______5. ouvrier professionnel, ouvrier spécialisé (homme de métier, coiffeur, bijoutier, barman, plombier)

_______6. Manoeuvre (journalier, concierge).

CRITERES DEVANT GUIDER L'ELABORATION, LA CONDUITE ET L'EVALUATION DU PROGRAMME.

Ces vingt-deux critères constituent en fait des questions que l'on devra continuellement se poser afin d'évaluer et de transformer un programme.

1. Les objectifs sont définis de manière à favoriser la maîtrise des buts généraux de l'enseignement supérieur.

2. Les objectifs sont en concordance avec les concepts de base, les buts et la philosophie de la profession tels que définis dans la littérature professionnelle.

3. La nature de l'éducation des adultes comme discipline est clairement définie et on s'entend sur les concepts de base afin de permettre une communication efficace.

4. Les objectifs importants sont définis en termes de comportements.

5. Les objectifs concernant la maîtrise des comportements professionnels sont reliés aux courants, aux besoins et aux problèmes de la société qui supporte la profession.

6. Les étudiants sont les premiers responsables de la définition de leurs propres objectifs.

7. Les étudiants et les professeurs sont au courant des objectifs.

8. Les objectifs sont clairement définis en termes évaluables.

9. Les changements de comportement de l'étudiant sont comparés aux comportements jugés désirables selon les objectifs.

10. Les niveaux de compétence sont définis de manière à ce qu'il soit possible de distinguer les candidats qui se comportent de façon professionnelle de ceux qui ne le font pas.

11. A un certain stade de la formation, les étudiants doivent avoir la chance d'assumer les rôles professionnels pour lesquels ils se préparent.

12. Les effets de tout changement majeur (contenus, méthodes ...) sont évalués.

13. Les programmes individuels tiennent compte des différences de préparation académique, d'expérience, de personnalité et d'habileté.

14. Les programmes individuels sont élaborés de manière à favoriser l'acquisition des connaissances de base tout en tenant compte des habiletés et des intérêts de chaque étudiant.

15. Les expériences éducatives doivent favoriser l'intégration de la théorie et de la pratique.

16. Les expériences éducatives sont organisées de façon à permettre l'analyse des concepts selon une approche multi-disciplinaire.

17. Le contenu de chaque cours est déterminé selon les objectifs de l'ensemble du programme.

18. Les professeurs doivent avoir une expérience pratique de l'éducation des adultes pour mieux relier la théorie et la pratique.

19. Les professeurs doivent se maintenir en communication constante avec les institutions, les agences, les leaders de l'éducation des adultes afin de percevoir les nouveaux besoins de la formation professionnelle.

20. L'évaluation du programme est envisagée comme un processus continu.

21. Les étudiants évaluent leurs changements de comportement en tenant compte de leurs objectifs personnels.

22. L'évaluation des étudiants porte sur :

--- leurs connaissances
--- leur compréhension
--- leur habileté à appliquer les concepts et les principes
--- leurs attitudes
--- le niveau de leur maîtrise des habiletés de base.

Cette évaluation se fait au début des études, pendant et après celles-ci.

....

1. Ces critères ont été élaborés par Georges E. Aker en 1961 et acceptés par la commission des professeurs d'éducation des adultes de l'AEA des Etats-Unis.

L'agencement des questions relève de l'auteur du dossier.

Rôles de l'évaluateur interne et externe ou de la méta-évaluation

Points	Interne	Externe
1. Buts	Pour aider au succès du programme et pour améliorer son fonctionnement.	Pour légitimer la valeur du programme et le justifier.
2. Orientations	Micro-attention aux composants du processus et les relations internes; manières de répondre aux sujets d'étude et aux activités.	Macro-attention aux résultats généraux du programme et aux relations externes; attention donnée aux intentions et à l'efficacité.
3. Intérêts	Les moyens et les relations pour atteindre les fins; questions de savoir comment les choses sont conduites.	Les fins; questions pourquoi les choses sont conduites.
4. Biais	Défense du programme. Le moi est impliqué.	Assume une position neutre; peut implicitement défendre ou confondre des biais.
5. Enquêteur	L'administrateur ou le directeur du programme.	Un officiel de l'extérieur ou un administrateur central.
6. Engagement	Continu - sur les lieux.	Occasionnel; à la fin du projet.
7. Audience	Le directeur et le personnel.	Le commanditaire du programme.
8. Critère	L'utilité.	La validité - l'objectivité.
9. Rapport	Verbal - memos - non-technique	Ecrit - narratif - technique

Rôles de l'évaluateur interne et externe ou de la méta-évaluation

Points	Interne	Externe
10. Rôle	Faciliter le programme.	Vérifier le programme.
11. Impact	Dépendant de l'implication du directeur et du personnel. Augmentation.	Dépendant de l'autorité et de l'enquêteur; substantiel ou rien du tout.
12. Données	Davantage qualitatives et d'ordre évaluatif (jugement).	Beaucoup quantitatif (s'il n'y a pas de visite) et descriptif.

La justification de l'évaluation

(A.D. Grotelueschen)

	Buts	Designs	Implantation	Résultats
Participants	Les buts éducatifs étaient-ils appropriés?	L'emphase du programme est-elle appropriée?	Le temps alloué à la discussion était-il suffisant?	Est-ce que les résultats correspondaient à ceux attendus par le client? ou le promoteur?
Educateurs	Est-ce que les buts premiers étaient implicitement incompatible avec les buts du programme?	Est-ce que l'éducateur a suivi le design?	Les méthodes étaient-elles les plus appropriées pour le contenu?	Est-ce que les résultats inattendus étaient désirables?
Objets	Est-ce le meilleur sujet d'étude pour réaliser le programme?	Etait-ce le meilleur sujet étant donné les contraintes de temps?	Est-ce que le sujet était relié au projet?	A quel point le sujet était-il utile au programme?
Contexte	Les buts atteints étaient-ils éducativement importants?	Est-ce que le design a permis d'optimaliser les ressources disponibles?	Est-ce que l'implantation arrivait à point?	Est-ce que l'impact des résultats était approprié à l'organisation?

Des questions d'amélioration

	Buts	Designs	Implantation	Résultats
Participants	Comment les buts du programme auraient-ils pu répondre encore mieux aux participants?	Est-ce que les apprenants avaient l'occasion d'exprimer leurs propres préoccupations	Est-ce que le mode de communication facilitait l'implication des apprenants?	Comment une meilleure atteinte aurait pu être réalisée par les apprenants?
Educateurs	Est-ce qu'une revision des buts de l'éducateur auraient rendus les buts plus compatibles les uns avec les autres?	Est-ce que la stratégie éducative aurait pu être plus compatible avec le style d'apprentissages des apprenants?	Les éducateurs étaient-ils capables d'utiliser les stratégies choisies?	Quelle technique aurait pu être utilisée pour accroître la probabilité de résultats non cognitifs?
Objets	D'autres sujets d'études auraient-ils pu faciliter l'atteinte des buts?	Est-ce que l'ordre des sujets d'études a facilité l'apprentissage?	Etant donné le sujet, étaient-ce les meilleurs moyens utilisés?	Aurait-il été utile d'aller plus en profondeur dans le sujet d'étude?
Contexte	Est-ce que le savoir actuel du contexte suggère le changement de buts?	Est-ce que le format est cohérent avec l'ensemble du programme?	Est-ce que la sélection des participants s'accommode avec des exigences d'égale chance?	En quoi l'organisation aurait-elle pu avoir un plus grand impact sur les apprenants?

Des questions relatives à la planification

	Buts	Designs	Implantation	Résultats
Participants	Est-ce que les attentes ont été atteintes par les apprenants possibles?	Est-ce que du feedback a été obtenu auprès des apprenants possibles?	Est-ce que la séquence des éléments est appropriée pour les apprenants?	Est-ce que les apprenants prévus ont atteint leurs résultats?
Educateurs	Comment un ensemble de buts éducatifs pourraient-ils être atteints?	A-t-on considéré des designs alternatifs?	Est-ce que la méthode proposée est cohérente avec les buts anticipés?	Est-ce que les résultats attendus des éducateurs sont atteignables?
Objets	Est-ce que le sujet d'étude est pertinent aux buts proposés?	Est-ce que toutes les informations couvrant le sujet sont appropriées?	Etait-ce la meilleure méthode pour le sujet d'étude?	Est-ce que les informations sur le sujet seront bénéfiques aux participants?
Contexte	Est-ce que les buts proposés sont cohérents avec ceux de l'image de l'agence promotrice?	Est-ce que le design reflète une conscience des différentes possibilités d'offrir le programme?	Est-ce que le rythme a été cohérent avec la philosophie du programme?	Quel genre d'impact les buts anticipés auront-ils sur l'organisation?

Chapitre VI

Bibliographie annotée

1. Bergevin Paul et John McKinley, Participation Training, St-Louis, Mo.: The Bethany Press, 1970, 5e ed., 105 p. LC 5215 B476

Assurer la participation des apprenants dans un groupe en situation d'apprentissage, tel est l'utilité d'un tel livret. Qui est le participant ? Quels sont les problèmes qui peuvent surgir ?

2. Bergevin Paul et autres, Adult Education Procedures, New York, The Seabury Press, 1966., 245p.

Un livre tout à fait pratique, étoffé de multiples instruments pour aider à réaliser un programme en éducation des adultes. Très détaillé et fort bien articulé, ce volume peut accompagner avantageusement le programmeur.

3. Bloom, Benjamin S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, traduit par Marcel Lavallée, Montréal, Presses de l'Université du Québec, Tome I, domaine cognitif 1975;
Tome II, domaine affectif 1970;
Tome III, psychomoteur, 1977.

Ces volumes peuvent aider à formuler des objectifs de comportements qui soient vérifiables par l'apprenant adulte et l'intervenant.

4. Burns, R.W. Douze leçons sur les objectifs pédagogiques, Montréal: CADRE 1975. Traduit de l'américain.

Un livre qui constitue un outil fort utile lorsqu'il faut travailler à la formulation d'un objectif.

5. Cross, Patricia K, John R. Valley, Planning Non-Traditional Programs, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1975, 262p.

Ce livre constitue une analyse de toutes les questions qui concerne l'éducation des adultes hors du système scolaire obligatoire. C'est une étude des caractéristiques de l'apprenant adulte: ses intérêts, ses attentes, ses conditions d'exercice. Plusieurs points qui peuvent éveiller un concepteur de programme à des réalités vérifiées scientifiquement.

William Mahler a préparé une bibliographie de 40 pages. Les quatre têtes de l'idée sont:

1. Références générales sur l'éducation supérieure (higher).
2. Besoins éducatifs.
3. Caractéristiques des apprenants.
4. Champ d'apprentissage.

6. Davis, Larry N. et Earl McCallan, Planning-Conducting Evaluating Workshops., Austin, Texas, Learning Concepts Inc., 5e ed., 1977, 310p.

C'est un guide éminemment pratique pour tout éducateur qui a la responsabilité d'un atelier.
Un instrument simple, clair et cohérent.
Il y a plusieurs outils pour l'évaluation.

7. Davis, Robert H., A.T. Lawrence, Y.L. Stephen, Learning System Design, New York, McGraw-Hill Book Co., 1974, 340p. LB 1027 D32

Les auteurs sont des consultants en éducation, en industrie et en art militaire. Ils traitent des problèmes reliés à l'apprentissage ainsi que des techniques qui doivent être maîtrisées.

On trouvera dans ce livre plusieurs pistes opérationnelles pous élaborer un programme ainsi que des notions propices à une meilleure compréhension des étapes de l'intervention.

Certains chapîtres peuvent servir de modèles.

8. Dionne, Réjean , Planification d'une programme d'activités éducatives en éducation des adultes , Montréal: Université de Montréal, 1986.

Un cahier pratique de douze modules concernant les opérations pour planifier un programme éducatif. DEs informations théoriques complètent les stratégies proposées.

Un document à se procurer.

9. Dubois, P.H. and Wientge, K.M., Factors Associated with the Achievement of Adult Students.
St-Louis, Mo., Washington University, 1964.

Cette étude relate des données bibliographiques et des mesures d'aptitudes, d'habiletés, intérêts, de traits de motivation chez les étudiants adultes en fonction du succès académique.

Les résultats indiquent que l'utilisation d'informations bibliographiques ainsi qu'une batterie de tests forment une bonne base pour prévoir le succès.

10. EISNER, Elliot, W. The Educational Imagination, New-York:Macmillan Publishing Co. 1985.

Après avoir précisé un certain nombre de notions relatives au curriculum , l'auteur nous décrit cinq orientations de base pour élaborer un design. Son chapitre cinq sur l'art d'enseignerconstitue une saine critique des différentes attributions du professeur. Il prend une position fort interrogative sur les formes et les fonctions de l'évaluation. Il développe le " connoisseurship " versés le critique , pour suggérer des opérations conjointes.

Un volume de haute qualité.

11. Griffin, V.R., Program Planning in Adult Education.
Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1969.

C'est un cahier constitué de documents sur les principales opérations du développement d'un programme.

On pourrait le considérer analogiquement semblable au présent dossier.

12. Grotelueschen, Arden D. et al., Evaluation in Adult Basic Education: how and why.
Urbana: The Interstate Printers and Publishers Inc., 1976. LC 5219 G76

L'évaluation et ses caractéristiques: tel est le contenu des trois premiers chapîtres. Quant aux programmes, de nombreuses informations concernant les ressources, les résultats, le professeur.

Même si le champ est l'éducation de base, certains outils et certaines grilles peuvent être très utiles pour d'autres situations.

I3. Grotelueschen, Arden D., et autres, An Evaluation Planner. Urbana, Ill, University of Illinois, 1974, 121p.

Ce livre constitue une sorte de guide qui permet de développer des plans d'évaluation en éducation de base. Quels que soient les sujets, les milieux et les clientèles, on trouve dans ce guide un instrument très pratique mais plutôt sommaire.

I4. Hartley, Harry J., Educational Planning-programming-budgeting. Englewood Cliffs, New-Jersey, Prentice Hall, Inc., 1968, 290p.

A partir d'une approche systèmique, l'auteur présente une série d'analyses sur les procédures de la planification de même que son impact sur l'éducation. La dimension financière prend une place très importante; plusieurs aspects sont examinés.

Les trois premiers chapîtres peuvent aider à la compréhension des étapes d'une programmation ainsi qu'à l'appropriation de certaines données de base.

I5. Hass, Glen, Curriculum Planning, A New Approach, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1977, 500p. LB 1570 H36

Ce volume comprend une dizaine de sections où différents auteurs (spécialistes reconnus) expose brièvement (4-5 pages) un point de vue sur les composantes de l'élaboration d'un programme: critères de base, forces sociales, nature de l'apprentissage, nature du savoir, etc.

Une section (30 pages) est consacrée au curriculum pour l'éducation des adultes centrée sur le niveau collège.

En bref, on peut dire que c'est une sorte de "handbook".

I6. Havighurst, R.J. and Orr, B., Adult Education and Adult Needs. Chicago, Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1956.

Petit document de base qui peut aider à mieux comprendre l'apprenant adulte.

I7. Houle, Cyril O., The Design of Education. San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1972, 324p.

C'est à partir de situations d'apprentissage catégorisées et diversifiées que Houle propose aux chapîtres quatre, cinq et six, des éléments pour développer un programme d'activité éducative. Il se réfère à un cadre théorique explicite et à des valeurs privilégiées lorsqu'il énonce des moyens de réalisation.

On trouve également un essai bibliographique exhaustif, dont les références sont répertoriées sous quelques trente-cinq titres.

I8. JOYCE Bruce and Marsha WEIL , Models of teaching , Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall , Inc. 1977.

Les auteurs ont analysé au cours de trois cents pages quatre sources de modèles pour élaborer un programme éducatif : l'interaction sociale, le processus informatif , la personne et la modification comportementale. En dernier lieu, ils appliquent les modèles à l'enseignement.

La classification faite par les auteurs a été progressivement adoptée depuis une vingtaine d'années. Toute famille de modèles comprend des aspects spécifiques qui sont développés .

19. Kaffer, Miriam B., Behavioral Objectives in Curriculum Development, Englewood Cliffs, N.J., 1971, 400p.

L'utilisation des objectifs de comportements demeure difficile et exigente. L'auteur veut rendre plus accessible cette approche éducative en identifiant un bon nombre d'instruments qui devraient aider. C'est le chapître quatrième qui semble le plus pertinent pour un concepteur de programme.

Ce qui enrichi tout lecteur, c'est l'apport de plusieurs rédacteurs de chapître décrivant parfois des points de vue apposés. Le livre, c'est une synthèse assez complète.

20. Kaufman, Roger A., Educational System Planning. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc., 1972, 166p.

Un bon nombre de concepts sont définis dans la perspective d'une approche systèmique en éducation tels que: l'analyse des fonctions, l'analyse des tâches et l'analyse des méthodes.

Plusieurs opérations sont sériées afin d'atteindre des objectifs éducatifs. On trouvera utilesplusieurs schèmes élaborés par l'auteur. Le livre constitue un guide précieux, tout en donnant une sorte de synthèse de plusieurs travaux antérieurs de l'auteur.

21. KNOX Allan B. et associés, Developing , Administering and Evaluating Adult Education , San FRancisco : Jossey-Bass Publishers, 1980

Un livre qui donne des informations intéressantes sur les objets annoncés dans le titre. Le chapitre quatre sur l'évaluation d'un programme est particulièrement questionnant et utile, il a été écrit par A.D. Grotelueschen , qui a une bonne renommé dans de secteur.

22. Knowles, Malcolm, S., Self-directed Learning. New-York, Association Press, 1975, 135p.

Pour celui qui a À réaliser un programme, ce petit guide de l'éducateur peut aider avantageusement.

Plusieurs schémas et tableaux sont des outils stimulants. Le chapître III sur les ressources pour l'apprentissage constitue un matériel précieux.

23. Knowles, Malcolm S., The Modern Practice of Adult Education. New York, Association Press, 1970, 384p.

L'auteur consacre la deuxième partie du volume, soit quelque deux cents pages, à la formulation des étapes d'un programme. De nombreux outils sont décrits pour chaque opération de l'une ou l'autre étape.

Ce volume constitue une référence très adéquate et peut aider un concepteur de programme. On y retrouve la démarche privilégiée par Knowles pour intervenir auprès d'une clientèle d'adultes.

24. LaForest, James, A Model for Program Planning in Adult Education. Atlanta, West Georgia College, 1973, 71p.

L'utilisation de l'approche systémique dite "anasynthèse", c'est avec beaucoup de précision que l'auteur a préparé une démarche spécifique en éducation de base.

C'est un modèle facile d'accés et qui a été vérifié. Une des caractéristiques consiste en ce que l'on peut utiliser une technique de simulation avant de l'employer effectivement.

On y a joint un organigramme très bien structuré et compréhensif.

24. Long, Huey,B. Adult Learning, Research and Practice, Cambridge:The Adult Education Co. 1983.

Relativement aux habiletés des apprenants, à ses types de participation, on retrouve des informations intéressantes dans les trois premières parties du volume. La chapitre quatrième est consacré au développement d'un programme éducatif.
On se réfère à ce livre d'une manière toujours avantageuse.

25. Mager, Robert F. Preparing Instructional Objectives, Palo Alto,CA. : Feron Publishers Inc., 1962.

Un outil d'accompagnement précieux pour élaborer des objectifs. Un cheminement totefois mécaniste.

26. McNEIL , John, D. Curriculum, a Comprehensive Introduction, Boston : Little Brown and Co. 1985.

Il y a d'abord une bonne présentation critique des quatre grandes conceptions du curriculum : humaniste, reconstructiviste , technologique, et académique. Il consacre six chapitres au développement et au management d'un curriculum. La quatrième partie du volume est consacrée aux grandes questions et tendances dans le secteur alors que la cinquième partie porte sur les théories de recherche et le curriculum scolaire .

La première partie clarifie les écoles de pensée, ce qui est fort précieux dans l'élaboration d'un programme.

27. Miller, Richard T., Evaluating Faculty Performance, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1972, 145p.

Seuls le chapître premier et la bibliographie annotée semblent pertinents pour la programmation.

Un certain nombre de postulats de base énoncés au début est quelque peu éclairant.

Dans la bibliographie, il n'y a que quelques références vraiment pertinentes à l'éducation des adultes.

28. NADEAU, Marc-André. L'évaluation des programmes d'étude, théorie et pratique, Québec: Presses de l'Université Laval,

29. Popham, James W., Eisner, Elliot W. et al., Instructional Objectives, Chicago: Rand Mc Nally and Co., 1969, 142p. LB 1570 I57

Les objectifs éducatifs d'enseignement doivent-ils être formulés ? Eisner prend position.

Les objectifs et l'instruction selon James Popham.

Sullivan parle des objectifs et de l'évaluation en fonction du développement de l'apprenant.

Des points de vue qui relativisent l'usage selon lequel on formule des objectifs de comportements.

30. Popham, W.James. Criterion-Referenced Measurement , Los Angeles :Prentice Hall Inc., 1978.

Tous les aspects de l'instrument " test " sont étudiés dans les onze chapitres. Les éléments de mesure, de fiabilité, de validité sont analysés d'une manière critique. Il y a des exercices pratiques ainsi qu'une bibliographie à la fin de chaque chapitre.

31. ROBINSON, F.G. , John A Ross and Floyd White , Curriculum Development for Effective Instruction , Toronto;OISE Press , 1985 .(Monograph Series 17)

Ce travail a été effectué sous les auspices de l'Ontario Institute for Studies in Education. Les contacts entre les praticiens et les chercjeurs ont permis d'élaborer une réflexion pratique relative au système scolaire ontarien . Les trois premières parties relatent les cadres conceptuels et opérationnels pour identifier les tâches , pour établir les buts et pour formuler les objectifs .
La quatrième et cinquième partie sont consacrées à un instrument pédagogique.

Pour l'éducation des adultes, on peut utiliser un bon nombre de cadres de référence en vue d'articuler un programme éducatif.

32. Sanders, H.C. éd., The Cooperative Extension Service. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 2e ed., 436p.

Ce livre est constitué de l'apport d'une trentaine de spécialistes dans le domaine du service coopératif. Il permet d'initier quelqu'un aux fondements et à l'opérationalisation d'un service coopératif.

La quatrième partie du volume relate un très grand nombre d'outils pour rendre efficace un service coopératif local, régional ou national.

33. Shaw, Nathan, C., Administration of Continuing Education. Washington, National Association for Adult Education, 1969, 438p.

Même si le volume est préparé à l'intention des administrateurs de l'éducation des adultes, il demeure que la deuxième section est consacrée au développement d'un programme et à sa mise en oeuvre. Quatre chapîtres traitent de questions propres à la réalisation d'un programme.

Un certain nomvre de principes opérationels sont mis en évidence, ceux auxquels tout concepteur de programme se réfère habituellement.

34. Smith, R.M., Aker, G., et Kidd, J.R., Handbook of Adult Education. London, Collier-Macmillan Ltd., 1970.

La troisième partie du "handbook" est réservée aux programmes éducatifs à réaliser dans des sphères différentes: vie de famille, relations humaines, éducation de la femme, les professions techniques et autres. On retrouve des informations diversifées à travers les huit chapîtres, cependant il y a plusieurs questions soulevées et un bon nombre de suggestions.

Des auteurs aussi connus que Axford, Gordon, Charters, Loring, Jensen ont apporté une contribution valable.

35. Smith, Robert M., éd., Adult Learning: Issues and Innovations. Dekalb, Ill. Eric Clearing House, Information Series no. 8, 1976, 122p.

C'est l'article de Alan B. Knop "Helping adults to learn" qui mérite l'attention du concepteur de programme. Il traite brièvement de toutes les séquences de la programmation.

36. Stolovitch, Harold et Gabriel Larocque , Introduction à la technologie de l'instruction, St-Jean, Qué.: Editions Préfontaine Inc. 1983.

Les auteurs rappellent les racines de la technologie de l'instruction dans la première partie. L'approche systémique et les modèles opérationnels sont développés dans la seconde partie. Des techniques plus spécialisées sont décrites dans la troisième partie.

37. Temple, Daniel et Laurel, Curriculum Development, Theory into Practice. London: Collier Macmillan Publishers, 1975, 733p. LB 1570 T36

C'est vraiment un livre de base pour mieux comprendre les assises d'un programme d'études. On trouvera traitées d'une manière enrichissante un grand nombre de questions et de composantes concernant le développement d'un programme.
Les réformes et les contre-réformes, il y a beaucoup d'idées et de propositions.

38. Tyler, R.W., Basic Principles of Curriculum and Instruction: Chicago, University of Chicago, 1950.

39. Unruh, Glenys. Responsive Curriculum Development
Berkeley: McCutchan Publishing Co., 1975, 290p. LB 1555 U47

Dans un premier temps, c'est la théorie nécessaire à la compréhension du développement d'un curriculum.
Dans un deuxième temps, plusieurs propositions sont faites pour faire en sorte qu'un programme puisse répondre à des besoins réels ou à de vraies situations. Au dernier chapître, l'auteur développe la nécessité d'avoir un système de concepts ouverts afin de mieux répondre aux véritables questions.
Après chaque chapître, il y en a 14, on trouve une longue liste de volumes de références.

40. Zais, Robert S., Curriculum, Principles and Foundations.
New York: T.Y. Crowell Co., 1976 LB 1570 Z34

Le titre indique la nature du volume. Les fondements d'un curriculum sont longuement exposés: dimensions philosophiques, théories d'apprentissage, la personne, la culture.

Une partie traite de l'anatomie d'un curriculum, soit les 6 opérations de base. De plus, des outils sont décrits servant à l'ingénerie de l'activité éducative.

ANNEXES

1. *Aspects of Program Building*

extrait de Huey LONG, *Adult Learning, Research and Practice*.

2. *Cognitive Style : Implication for Curriculum*

article de Charles A. Letteri.

3. *Learning Principles*

extrait de E. Hilgard and G. Bower, *Theories of learning*, pp. 563-64.

7 • Aspects of Program Building

PROGRAM BUILDING is one of the fundamental activities in which the educator of adults commonly engages. It appears to be a skill based on a combination of art and science—with the emphasis on art. The research literature on the topic is extensive. It is, however, difficult to organize and report in a meaningful way because of the diversity of research designs, methods, and topics.

The research on several of the basic program development procedures, such as needs assessment, promotion and marketing, and instructional decisions, is sufficiently extensive to warrant individual chapter treatment. Other procedures, however—for example, selection of instructional personnel—have not received enough research attention to discuss here. This chapter reports some of the conceptual and research foundations for program design and production, learner involvement in planning, and choice of physical facilities.

The first part of the chapter discusses program elements and conceptual bases of program building, concepts of program building as reflected by five models, and research concerning selected program development procedures. A brief review of the limited research available concerning the efficacy of learner involvement in the planning and operation of the learning activity follows. The third section notes the state of research in the important area of appropriate facilities for the education of adults. Some general observations concerning the research on program development and some comments on implications for the practice of adult education conclude the chapter.

Approximately a third of the research in adult and continuing education is concerned with aspects of program development, which includes both planning and conducting educational activities for adults. The research emphasis on program development concerns should not be surprising because the tasks related to location, needs, objectives, activities, and evaluation are crucial to the success of the program. Despite the high visibility of research concerning some aspects of program development for adults, the consequences of the inquiries are limited by two factors. Much of the research is limited to case studies and is written primarily from an advocacy point of view. Furthermore, investigators tend to emphasize selected phases or procedures such as needs assessment and evaluation. Consequently, other major dimensions of the process remain relatively unexplored. Investigations have tended to focus on selected program planning and evaluation procedures, instructional methods and materials, and the special needs of target client groups, including ways to adapt educational programs to their situation.

Program Elements

As suggested above, program development includes an extremely broad range of concerns and procedures. Those activities that have become topics of study include target or client groups, sponsoring organizations, and procedures used by planners to develop and provide the desired resources in the appropriate sequence. Agencies engaged in the planning and provision of educational programs for adults include universities, voluntary organizations, labor unions, business and industry, libraries, public schools government agencies, the military, and other assorted entities. Among the various purveyors of educational programs for adults, activities are frequently planned at three levels. Community-wide programming theoretically focuses on the educational needs of the (geographic) community, institutional-level programming centers upon the goals and mission of specific institutions as they offer activities for a targeted group, and activity programming focuses upon the implementation of selected, usually highly specific, educational provisions by agencies.

Organizations that plan and provide educational programs for adults at any of the above levels relate to the participants through methods or formats that may emphasize the individual learner, small or large groups, or the larger community. These three formats may be illustrated by correspondence study, class instruction, and community forums, respectively. In addition to the variety of program levels and instructional methods, an equally diverse range of program planning processes are used by the purveyors of educational activities. The processes employed in programming activity include the sequence or order of activities undertaken by the planners to design, implement, and evaluate educational programs.

According to Rusnell (1974), the program-planning literature within different interest areas of adult education can be classified according to its approach to the design of planning models. These design approaches may be organized around conceptual functions or flow charts. Planning models based upon conceptual functions consist of a list of major functions that are considered to be essential in the planning process; planning models based upon flow

though a model based upon one approach might be transformed to the other, major differences between the approaches are evident with respect to their specificity of tasks and systematic ordering of activities.

Planning models that list conceptual functions are not specific in terms of activities to be performed, and no prescribed order of events is indicated (other than a normal sequence of events as suggested by progress in the planning process). An example of a conceptual function planning model is provided by Boone, Dolan, and Shearon (1971). That model is focused at the institutional programming level and contains four major planning functions: (1) developing the institution and maintaining its renewal process, (2) linking the institution to its publics through need analysis and leader involvement, (3) program design and implementation, and (4) program evaluation and accountability. Within each function, a number of constituent elements and tasks are identified as factors to be considered in operationalizing the function.

Planning models based upon the flow-chart approach are specific in terms of activities to be performed. Detailed sequences of phases and feedback loops between activities are customarily represented by the flow-chart lines. A systems approach to planning, including the usual kinds of diagrams, is characteristic in the flow-chart planning models. LaForest (1973) provides an example of that approach in a model for program planning in adult basic education. The model consists of nine major subsystems that he considers important in planning an adult education program: (1) develop ABE program, (2) quantify operating parameters, (3) identify program needs, (4) promote program, (5) apply enrollment procedures, (6) plan and conduct program, (7) recruit and select faculty, (8) train faculty, and (9) conduct terminal evaluation. Through a procedure of expansion in detail, the model is outlined in flow-chart format; 210 subsystems and 172 relationships between the subsystems are delineated by signal paths as used in the systems approach to planning.

In addition to models based on the two fundamental approaches to the design of planning models, a number of other program planning models contain elements of each approach. For example, models presented by Houle (1972) and Knowles (1970) are combinations of the two approaches identified by Rusnell. They are discussed in detail in another part of this chapter.

Many programming agencies in adult education agree upon the effectiveness of a general sequence of planning functions, and each agency ordinarily adapts the sequence to its own purposes. For example, Rusnell's review of the literature relating to training in business and industry reveals one such adaptation of functions that is often mentioned as a basis for effective program planning. Although the terminology used by different authors varies for the suggested planning activities, a sequence of four functions is often included in the literature as an integral sequence among more extensive planning models. The four most often cited functions are (1) determine the training needs, (2) design the program, (3) provide the instruction, and (4) evaluate the program.

Conceptual Bases

Program building in adult and continuing education appears to be based on a kind of amalgamation of four different approaches. The historically oldest

model. In contrast, a somewhat more recent process is referred to as the naturalistic model. The latter is attributed to Walker (1971), who describes it as a series of decision points at the explicit and implicit levels. At the explicit level, the program planner must make decisions based on an advanced consideration of alternatives; at the implicit level, the decisions may be habitual or based on precedent. According to Mazmanian (1980), Walker's approach to explicit design decisions is somewhat analagous to Dewey's model of decision making: (1) pressures on the decision maker, (2) analysis of the problem, (3) a search for alternative solutions, (4) consideration of the consequences, and (5) a decision. The concept of implicit design decisions is similar to the idea of bounded rationality that includes simplifying the process of choosing among alternatives. Instead of a goal of maximizing a decision, the planner is concerned with a course of action that is "good," but not necessarily the best.

The naturalistic model is constrained by temporal considerations: it has a beginning (the platform), an end (the design), and a process (deliberation) to enable the beginning to progress to the end. In contrast, the classical rational model derived from Tyler is a means-end model: it states a desired end (the objective), a means for attaining the end (the learning experience), and a process (evaluation) for determining whether the means achieves the end.

The concept of learner needs and the emphasis on needs assessment by educators of adults are consistent with the conceptual requirements of both planning models. The models, however, differ in the roles that they assign to objectives. In the classical model, objectives determine the learning experiences. Objectives are necessary for the naturalistic model; they are, however, only one of many means for guiding the search for better educational programs.

Pennington and Green (1976) suggest that, at least in continuing professional education, program planning is a blend of the two approaches to program development. They are of the opinion that planners use the language of the classical model to discuss program building. As they describe their planning actions, however, it seems that personal values, environmental constraints, resource alternatives, and other factors influence the process.

Research into the different complex processes that constitute program development reported in this chapter is related directly or indirectly to the classical and naturalistic models as explicated by Mazmanian and by Pennington and Green.

A third approach to program development that is occasionally reported in the literature in the United States (and which has a wide following in other nations) is based on the work of Paulo Freire in South America. Freire's politically inspired concept of educational program activity includes two major elements: (1) thematic research and (2) the educational program. The combination of the two major components constitutes the overall education program—research and the curriculum of the future program; methodology or process and content are to be perceived as a unified concept.

The processes utilized in Freire's approach differ from the models discussed above in a number of respects. First, the research procedure, which may be partially analogous to the needs assessment phase of other models, is in reality a part of the learning process in which the learners actively engage.

Thematic research is represented as a process through which the participants begin to grasp their particular social reality as expressed in a series of interrelated themes or topics. Typical themes might include work, unemployment, and wealth (Apps 1979).

Learning objectives thus emerge as a result of the thematic research and are elaborated, refined, and modified in the "circles of culture," where the themes drawn from the research are posed as questions or problems. Resources employed in the discussions that characterize the circle of culture include a variety of materials—newspaper articles, stories, poems, drama—that suggest and reinforce the identified themes. Recently reported research concerning the Freirian approach includes that of DeVries (1978), Coggins (1973), and Spencer (1980).

Apps (1979) identifies the liberal education approach to programming as providing a fourth type of programming process. If the liberal education approach indeed qualifies as a fourth type, it is one that includes a range of procedural elements or structures. For example, the procedures do not usually include any efforts to define needs as indicated by the Tylerian model. Nor does this type seem to reflect the temporal quality or the explicit/implicit dimensions of the naturalistic model. The structure of the learning experience can, perhaps, be said to have its genesis in the content of liberal education.

Concepts of Program Building

The literature reports several different, but frequently related, concepts for the creation of specific educational programs for adults. Four of the more popular models and an additional new one have been selected for brief discussion here.

The conceptual schemata identified for varying degrees of discussion include the Indiana Plan (or participation training), Houle's fundamental system for the design of education, Knowles's andragogical model, Boyle's principles of program planning, and Schroeder's typology of learning systems. The Indiana Plan is discussed in greater detail because of the supportive research available. Other proposals for program planning procedures are discussed only briefly because of the lack of research in some areas.

The Indiana Plan

Paul Bergevin and John McKinley developed a procedure for developing educational programs for adults known as the Indiana Plan or participation training (PT). In the twenty-year period between 1955 and 1975, more than 8,000 participants were involved in more than 300 institutes offered by Bergevin, McKinley, and their associates to instruct participants in how to use the plan. In addition to the more than 300 institutes conducted in the United States, others were conducted in Canada, Denmark, Japan, and Australia (McKenzie 1975). Table 7.1 illustrates the variety of participants and purposes served by the institutes.

The Indiana Plan, or PT system, has been the subject of a number of studies. McKenzie's 1975 analysis of the plan from a systems perspective is instructive, as his work identifies the several elements of the system in terms of their internal relationships. The major elements of the system include

teambuilding, program planning, implementation, and evaluation. According to McKenzie, objectives and outcomes are perceived to be related to the system but are in a sense extrinsic to it.

McKenzie's analysis of the component elements of the PT system is useful for application and study of the program planning technique. For example, the first phase of the procedure—teambuilding—can stand alone as an educational process, or it can be instrumental in assisting a planning group to accomplish the planning and implementation phase of the plan. Because of inexperience in "planning" educational programs, in contrast to "taking" educational programs, adults usually need the experience of teambuilding before they engage in the planning and implementation stages. It is this phase that addresses the content concerns of the learner. According to McKenzie, the

Table 7.1
Participants in the Participation Training System at Indiana University

Institutions or Client Systems	Participants	Purposes
General hospital	Professional and paraprofessional staff	Staff development and training
Mental hospitals	Patients	Continuing education Milieu change
	Staff	Staff development
Church	Members of church	Continuing education Problem solving
School district	Counselors	Problem diagnosis
Military installation	Officers	Staff development Professional education
School administration office	Administrators	Staff development and problem solving
University	Nurse supervisors	Continuing education
University	Agriculture extension agents	Problem solving
Elementary school	Students	Participative learning
School district	Administrators Faculty/parents Pupil personnel staff	Problem solving Problem solving Staff development
Prison	Inmates Administrators	Continuing education Staff development and problem solving

Source: Leon R. McKenzie, "Participation Training: Introduction and Analysis." *Viewpoints*, 1975, *51* (4), 4. Used by permission of the publisher, School of Education, Indiana University.

second stage includes the six-step procedure recommended by Bergevin, Morris, and Smith (1963, pp. 14–21):

1. Identifying a common need or interest
2. Developing topics
3. Setting goals
4. Selecting appropriate resources
5. Selecting appropriate techniques and subtechniques
6. Outlining each activity and the responsibilities to be carried out

To this a seventh step, evaluation, is added.

A small body of research literature exists on the Indiana Plan. At least a dozen dissertations and additional studies have been reported in the literature. The general thrust of the investigations reported indicate that the Plan is useful for a variety of purposes. For example, Miller (1963) reports that following experience with the PT system, a group of older adults reported greater willingness and more ability to communicate their feelings, opinions, and attitudes. Shay's 1963 work with alcoholic patients also reported that the experience contributed to greater integration and adjustive changes in self-concept. Castle (1965) and Gordon (1965) also report research concerning the Indiana Plan; their findings support the conclusions of others that the experience can be therapeutic and successful in changing attitudes.

Drane (1967) and Frye (1963) investigated other educational aspects of the plan. Frye was concerned with the underlying theory of the process, including the role of the trainer. Accordingly, he concluded that the educational conditions in the plan are an embodiment of principles of learning in a democratic context, principles of method for collaboration among adult learners in the process of growth, and tasks to be performed in training adults how to learn. Drane's study focused on the relationship between achievement and the use of the process. He concluded that when the participation training replaced literacy instruction for four weeks during a fourteen-week series of classes, improvement in reading among the experimental subjects was equal to that of the control subjects who received the additional four weeks of literacy instruction.

At least two studies of the Indiana Plan have generated negative findings. Imbler's 1967 study of the effect of participation training on closed mindedness, anxiety, and self-concept of a group of male union members revealed that no significant differences were noted between control and experimental groups following treatment. Partin (1967) studied the impact of the system on changing acceptance of self and others among two groups of adult attendants at a state mental hospital; one group used the PT system and the other another procedure. He reports that no differences at the .20 level of significance were observed between the two groups.

Stubblefield (1975) notes that there are aspects of the PT system that cause some participants to experience difficulty. For example, he is of the opinion that since the Plan differs in some respects from other learning/training models in which individuals have participated, expectations derived from earlier experience with the other models contribute to frustration. Additional difficulty is encountered when the participant responds to the PT system in a

way that is acceptable for another model but unacceptable in the PT system.

Stubblefield identifies two kinds of difficulties encountered by participants in the early sessions: (1) they have difficulty mastering the skills of writing topics, goals, and outlines, and (2) they have trouble recognizing that structural elements are means to an educational end and that their properties can enhance the group's effectiveness. The difficulty in accepting the structure is perceived by Stubblefield to, in effect, result from participant resistance to acknowledging needs and problems, to changing behavior, and to disciplined participation. Other difficulties are encountered with free, voluntary expression, consensus decision making, placing content in proper perspective, and accepting the need for personal growth, and with the reinforcement model of learning used in the Plan.

Houle's Fundamental System

In 1972, Houle, one of the most respected leaders in the field of adult education, published his fundamental system of program design. A review of Houle's design as presented below reveals its similarity to and differences from the structure of the Indiana Plan. His system is based on seven assumptions and seven decision points. The assumptions are these (pp. 32–33):

1. Any episode of learning occurs in a specific situation and is profoundly influenced by that fact.
2. The analysis or planning of educational activities must be based on the realities of human experience and upon their constant change.
3. Education is a practical art.
4. Education is a cooperative rather than an operative art.
5. The planning or analysis of an educational activity is usually undertaken in terms of some period which the mind abstracts for analytical purposes from complicated reality.
6. The planning or analysis of an educational activity may be undertaken by an educator, a learner, or an independent analyst, or some combination of the three.
7. Any design of education can best be understood as a complex of interacting elements, not as a sequence of events.

Decision points and components of an adult educational framework compose the design of an activity. The components are to be understood as a complex of interacting elements, and not as a logical sequence of steps. In applying Houle's model to a learning situation, one may begin with a component and proceed to the others in any order. The seven decision points are shown, with various components, in Figure 7.1.

Knowles's Andragogical Model

Knowles's 1970 andragogical model contains some of the same elements as those identified in the Indiana Plan and Houle's system, and in a similar sequence. The steps in Knowles's system are these:

1. Setting a climate for learning.
2. Establishing a structure for mutual planning.

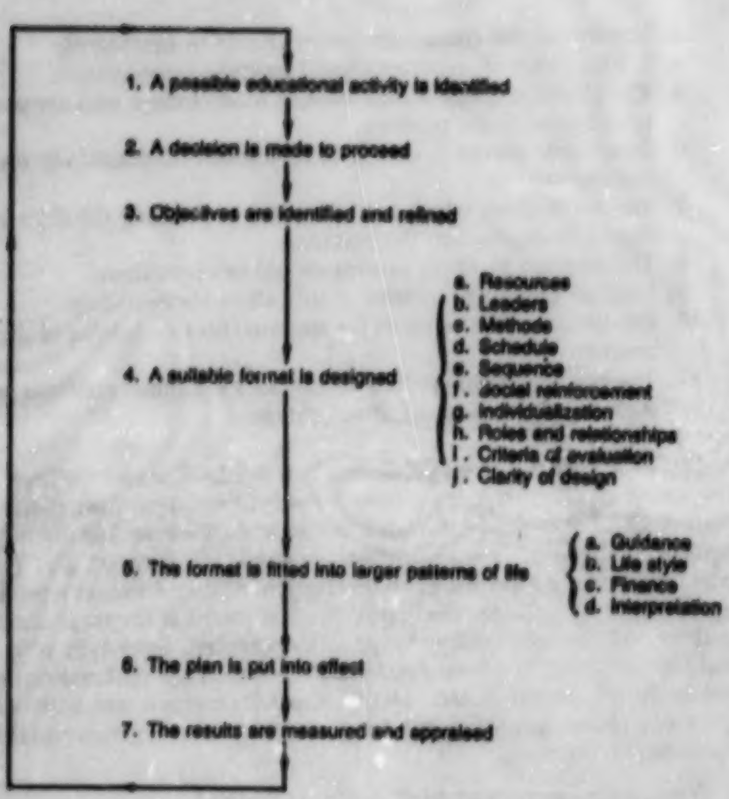


Figure 7.1 Decision points and components of an adult educational framework

Source: C. O. Houle, *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972, p. 47. Reprinted with permission.

3. Diagnosing needs for learning.
4. Formulating directions (objectives) for learning.
5. Designing a pattern of learning experiences.
6. Managing the learning experience.
7. Evaluating results and rediagnosing learning needs.

No research has been identified that has been specifically designed to test the application of this model.

Boyle's Program Planning Principles

Boyle (1965) has identified what he calls eleven program planning principles that he recommends for program planning groups in the Cooperative Extension Service:

1. Over-all objectives of the agency should be considered.
2. Educational needs of the potential program participants should be considered.

3. Interests of the entire community should be considered.
4. A wide range of resources should be given consideration.
5. The planning group should include local citizens who are potential participants in the program.
6. Democratic processes should be used wherever possible in planning the program.
7. Various methods which might be used in reaching the objectives should be explored in the planning.
8. The program planning process should be continuous.
9. Program planning processes should allow for flexibility.
10. Provisions should be made for appraisal and evaluation of the program.
11. The planning group should coordinate its planned activities with those of other adult education agencies.

Boyle has recently (1981) elaborated on the 1965 model outlined above. Boyle's new position suggests a more complex procedure than noted in the earlier model. For example, the latest comment on the topic has distinguished among three types of programs: developmental, institutional, and informational. Space does not permit a full description of these different types according to purpose and design. The developmental model is the most complex of the three and the informational type is the simplest. Each type of program should be informed by fifteen concepts that in turn are reflected in broader, more inclusive, action phases. Developmental programs are built through eight action phases compared with five for institutional programs and three for informational programs.

Schroeder's Typology of Adult Learning Systems

Schroeder's 1980 typology is not limited to program processes in the same sense that the previous conceptions are. Schroeder defines the purpose of his approach as a search for order in adult education and as a means to analyze agent systems, client systems, and program planning processes. The payoff for his concept is perceived in terms of how helpful it proves to be in assisting practitioners to become more discriminating in the use of knowledge and to researchers in becoming more realistic and generative in their search for knowledge. Of specific interest to this chapter are his concepts concerning decision points. In contrast to several of the models discussed thus far, this model provides for an analysis of decision points at both macro and micro levels. Three decision points are identified at each level. At the macro level, the program planner is concerned with decisions concerning educative needs, program objectives, and program procedures. The micro level decisions are related to learning needs, learning objectives, and learning experiences.

The analytical structure proposed by Schroeder provides the practitioner and researcher with a scheme for determining the nature of control in decision making concerning programs for the education of adults. His concept contains two major systems—agent systems and client systems. Analysis of the program-planning process may include either or both the systems at either of two levels: the micro level or the macro level. Basically, it appears that agent systems tend to include the more institutionalized and traditional social organizations that are usually task directed, whereas the client systems are com-

posed of the more flexible, transitory, and person-centered groups. The degree of control exerted by the respective systems will be reflected by the nature of judgments concerning decisions about educative needs, program objectives, program procedures, learning needs, learning objectives, and learning experiences.

Only Boyle's principles of program planning, among the concepts discussed here, address the macro concerns explicated in Schroeder's system; each of the other programming procedures is restricted to processes identified at the micro level. Schroeder's macro decision points are concerned with educative needs, program objectives, and program procedures, while those at the micro level concern learning needs, objectives, and experiences.

Fourteen propositions concerning potential relationships between the three hypothetical program types—agent centered, client centered, and eclectic—are offered by Schroeder as guides to action and topics of research.

Research

Research concerning programming for the education of adults appears to be of two kinds. One kind is concerned with the analysis of the entire programming process, and the other focuses on one step or component. Examples of investigations into two or more of the process components include the work of Brady and Long (1972), Everitt (1974), Pennington and Green (1976), and Russell (1974).

Brady and I were concerned with the question of differences between perceptions held by adult educators and urban planners about the importance of adult education program planning procedures. A review of the literature yielded thirteen program planning procedures, each with five implementation steps. Based on the assumption that educational preparations of the two groups being studied were different, the research was conducted to determine whether the two groups would identify different procedures as being more important. Subsequently, we arrived at the following conclusions:

1. Major differences exist between perceptions of the two groups; adult educators ranked almost half the procedures as more important than the urban planners did.
2. Major differences in the perceptions of the two groups concerning the importance of implementing actions exist.
3. A low correlation between the ranked data exists for the two groups.

Everitt (1974) conducted an investigation very similar to that reported by Brady and me. He compared perceptions of program planning procedures of adult educators and governmental trainers. Specific differences between his groups were not the same as those identified by us. Everitt found that adult educators perceived studying the city's comprehensive plan, establishing an advisory committee, and determining the suitability of facilities to be the important first steps in program planning, while governmental trainers saw them as determining the adequacy of classroom lighting, temperature, and acoustics, and providing opportunities for participants to practice the desired program.

A comparison of these two studies reveals an interesting similarity in action steps perceived to be less important by the urban planners and governmental trainers. The adult educators perceived the use of advisory committees, provision for relaxation, and evaluation to be more important. Furthermore, both the urban planners and governmental trainers seemed to have a greater interest in physical elements.

Another study of program planning processes is reported by Pennington and Green (1976), who used the grounded theory approach to investigate the planning process used in continuing professional education units in selected midwestern universities. Based on their research, they identify a general planning model consisting of six clusters of tasks and decisions: originating the idea, developing the idea, making a commitment, developing the program, teaching the course, and evaluating the impact. A variety of subelements were generated for each of the above topics, with the exception of teaching the course. The twenty-nine subelements identified by Pennington and Green include many of the steps suggested by others such as Boyle, Brady and Long, and Houle—for example, needs assessment, identification of resources, setting objectives, and evaluation. Some distinctive elements noted in their planning concept include awareness of legislative mandates, market analysis, and literature review.

The study of program development processes in continuing professional education revealed four areas where practice was different from that recommended in the literature. It is indicated by Pennington and Green that insufficient attention was devoted to analysis of client needs, determination of objectives, designing instruction, and evaluation. Furthermore, the data generated by the study concerned *successful* programs; program planning processes for unsuccessful programs, if different, were not identified.

LEARNER PARTICIPATION IN PLANNING

The desirability of including the learner in the planning and management of educational programs for adults is one of the pervasive characteristics of adult education as reflected by the literature. The importance of the procedure is noted by Bagnall (1978), who identifies ten authors who have supported the practice of learner involvement in planning and another three who have also indicated that it is desirable to involve the learner in the planning and management of the learning activity. Most of the sources cited by Bagnall, however, are more philosophically than empirically based. The literature noted is hortatory, and the authors are engaged in sharing opinions or assumptions concerning the importance or desirability of involving the learner in the program planning and management.

Progress in developing a firm research foundation for this topical area has been slow. Brunner and his associates (1959) devoted approximately four pages to the topic of lay participation in program planning and cited eleven studies on the topic conducted between 1937 and 1955. The majority of these studies were related to program planning in the Cooperative Extension Service. The primary thrust of the work that they reviewed concerned the question of the relationship between attendance and lay involvement in planning

programs. The research reported was generally in agreement that attendance is frequently greater in programs that are developed through the involvement of the learners or their representatives.

While the practice of involving adult learners in planning the educational activity and in involving them in managing it appears to be based on a common philosophical concept, the research and practice related to the two components are naturally distinct. Participation in planning the adult learning activity seems to provide for two different kinds of involvement. One kind of involvement is through an advisory committee that includes one or more representatives for the learners who will enroll in the program. The other kind of involvement is based on the participation of the learners themselves in the planning of the program.

Participation in management of the learning experiences is more extensive than involvement in the planning. Conceivably, the planning responsibilities can be limited to goal setting, identification of resources, and general advance scheduling of activities. In contrast, management of the learning experience may include planning, continuing active decision making, and functional responsibilities during the total learning experience through the final evaluation. Planning models cited early in this chapter that provide for the involvement of *learners* in the planning of educational activities include the Indiana Plan and the model based on Freire's work. The importance of such learner participation was also perceived more favorably by adult educators than planners or governmental trainers in studies reported earlier.

Two possible sources may be identified for the practice of involving adults in planning and/or managing the learning activity. The first of these is the progressive school movement or philosophy, which emphasizes relevance and action learning. These elements place a premium on learner-centered teaching procedures, and it is logical that such procedures should relate directly or indirectly to the concept and practice of engaging the learner in a process that obtains input and intrinsic involvement of the learner with the instructional activity.

A second source is the work of social psychologists interested in production and management tasks in business and industry. The literature of that field could be translated conceptually to some of the interests and concerns of educators of adults. Unfortunately, the emphasis on the beneficial aspects of learner involvement from an enrollment number point of view has not stimulated research in other areas of perhaps greater importance to the educator of adults. Professionals and amateurs engaged in program development are naturally interested in developing programs that will be attractive and well attended. Beyond that concern, however, the planners want to know whether learner participation in the planning and management of the learning activity results in more or improved learning. Learner retention rates and enjoyment or satisfaction with the learning activity are important concerns, but the primary interest seems to be related to the question of learning efficacy.

Research on the topic generally addresses the association of total attendance, satisfaction, achievement, relevance of course content, and/or cognitive retention with the involvement of the learner or representatives of the target group in planning and management of the program.

The volume of related research reported in reputable places is very limited. There is the research concerned with the practice of obtaining learner

participation indirectly through advisory committees composed of representatives who can theoretically speak for the potential learners. These studies generally are concerned with the impact of such involvement on attendance. The research reported by Brunner and his associates on this point confirmed the utility of the practice, and no new studies that should cause us to reconsider the conclusions reported in 1959 have been identified; therefore, those kinds of investigations will not be discussed further here. A second kind of research concerning the topic is research into the practice of student planning, and a third focus of the research concerns learner participation in managing the learning activity. Only a few studies in the former area have been identified. A larger volume of work that indirectly touches on the questions of learner involvement in managing the learning activity is provided by those individuals who have followed Tough's 1966 and 1978 studies of self-directed learning projects. These latter studies (see, for example, Allerton 1974; Coolican 1973; Denys 1973; Hiemstra 1975; Johns 1973; Penland 1979) do not directly address some of the concerns that are appropriate to the sponsored group-learning programs that characterize the more formal adult education activities, but they seem to be sufficiently related to be useful in arriving at some improved understanding of the processes and benefits of learner-managed activities.

FACILITIES

The selection, arrangement, and use of physical facilities are tasks that confront planners of educational programs for adults. Unfortunately, research concerning the topic is limited or unreported. Personal experience indicates that much of the programming for adult learning uses physical facilities that are not specifically designed for the education of mature learners. Facilities generally fall into one of the following classes: (1) traditional education settings designed for children or young adults, (2) facilities designed for other activities such as those provided by community rooms in banks or hotels, (3) educational facilities of religious organizations, and (4) residential adult learning facilities or similar locations devoted to day use without the residential component.

Because of the limited availability of research specifically concerned with facilities designed for use in the education of adults, a heavy dependence is placed here upon related research. The related research, which may be useful in deriving some implications for adult educational practices, includes a varied mix of inquiries. Some of the work cited is based on school facilities for children and young adults; other inquiries were conducted in nonschool settings such as offices and counseling facilities. Other related research examines issues related to physical proximity and other relational factors in a number of settings. Unfortunately, just a few of the investigations reviewed are directly concerned with the adult learner in an educational context.

Physical Environment

Traditionally, adult educators, along with other teachers, have been burdened with a dependency on their own common sense regarding the effect of

the physical-environment factors on the learning processes of the learner. In the minds of educators, the physical environment or architectural design may not appear to be as active a determinant in human development as the influence of an instructor or peer group; however, Myrick and Marx (1968) believe that the physical environment is a valid factor for examination because of its capacity to withstand changes associated with time, human beings, or shifts of user groups.

The neglect of the physical environment as a topic of educational inquiry is explained by several authors. Friedman and Juhasz (1974) believe that the explanation is found in the background of the large majority of psychologists, who come from a more traditional viewpoint and are accustomed to explaining behavior in terms of "relationships *between* persons or states that were thought to exist *within* persons." According to this belief, people administer rewards or punishments, and the milieu, man-made or natural, does not have any influence on behavior. According to Wohlwill (1966), psychologists never fail to point out the importance of stimulus factors as a determinant of behavior, and the role of environmental influences in behavior. Yet as a group they have had relatively little to say about the importance of the environment.

Propst (1975) believes that the neglect of the physical environment's involvement in affecting human behavior or needs is due to three factors, namely, (1) overfamiliarity with its overt characteristics, (2) a tendency of physical arrangements to static formality, and (3) the widespread assumption that physical setting has little impact on organizational functioning.

Passing from a neglect or complete absence of thought concerning the role of the physical environment, authors have begun to include the environment as a factor in behavior. Hall (1969) is given credit for coining the term *proxemics* to describe the effect that the environment has on an individual's behavior. Usually the individual is defined as the primary "actor" and the environment as the "surround." David and Wright (1975) defined "surround" as lying outside boundaries of a social system and having only marginal influences on its ongoing activities.

Brodey (1967) indicated that a more active role is played by the environment. He noted that persons must be continuously taught by their environment, both human and unhuman, and that they require the novelty that they metabolize through their learning as much as they need oxygen. Brodey further provided an alternative to the person-environment concept. He offered that the surroundings could be considered the "object" and the person the "environment." For Brodey, the design of rooms, wall space in a home, or other physical setting actively controls the actions within the setting.

David and Wright described the continuing interaction between the environment and the individual by using Piaget's assimilation and accommodation theory. According to this view, environmental learning is not limited only to assimilation of information from the environment into the learner's behavior repertoire but also involves an appropriate change within the learner—an accommodation to the requirements of the environment. For example, to learn to open a door, a child has to manipulate the handle and find out whether the door needs pushing or pulling and what the weight of the door is (assimilation). He or she must also do the right things—turn the handle the right way, push or pull with appropriate force, and then accommodate himself or herself to the experience of "door opening."

6. Cognitive Style: Implications for Curriculum

Charles A. Letteri

The demand and right of an individual to equal educational opportunity have had only a partial response from the education community in general and from curriculum designers in particular. To place children, by whatever means, in the presence of somewhat equal educational elements such as materials, facilities, and personnel does not ensure they have equal access to those elements. By equal access, I mean possession of a repertoire of intellectual or cognitive processes and abilities necessary to effectively and efficiently learn from an educational environment. These processes and abilities, defined here as Cognitive Styles, are prerequisite to learning itself and must become the foundation for the design of future curriculum.

Therefore in order to address the issue of equal access, the designers of curriculum must first establish a sound theoretical base vis-à-vis basic cognitive processes and abilities (cognitive styles).[1] In addition, curriculum designers must ensure that each individual learner is taught and can effectively utilize them in a learning situation. The various dimensions of cognitive style constitute the unique modes of intellectual operation that an individual employs when attempting to learn. Stated simply, cognitive styles are how an individual learns and "how to learn is in itself something that has to be learned, though it is rarely taught

[1] V. G. Labouvie, J. R. Litwin, and K. A. Urberg. "The Relationship Between Cognitive Abilities and Learning—A Second Look." *Journal of Educational Research* 67 (4): 558-69; 1975.

in the schools."[2] The purpose of this paper is to explore the implications of cognitive style research for curriculum design.

"Cognitive styles are information processing habits. They are characteristic modes of operation which, although not necessarily completely independent of content, tend to function across a variety of content areas."[3] They "are ways of achieving intellectual goals which are general enough to be characteristic of a large segment of one individual's activity and to distinguish that individual from other individuals in search of the same goals. Their stability suggests that considerable use can be made of these concepts in the description and explanation of human behavior."[4]

Researchers have been able to identify several such styles or continuums: Field Dependence-Independence; Scanning; Breadth of Categorizing; Conceptualizing Styles; Cognitive Complexity-Simplicity; Reflectiveness-Impulsivity; Leveling-Sharpening; Constricted-Flexible Control; Tolerance for Incongruity.[5]

These cognitive dimensions would appear to be the basis for *how* an individual perceives stimulus situations and items, and therefore determine *what* the individual perceives. In turn these dimensions would indicate *how* the individual processes the information thus perceived and therefore determines *what* the individual learns (knowledge, skills, values). As a result, the individual's reactions, behavior, and performance would partially be predicated on that knowledge base.

Recent studies have found significant relationships between cognitive style and certain intellectual tasks, such as: reading English prose; math and physical sciences; geography, serial learning; general problem solving; concept identification; certain school subjects; reading,[6] as well as significant correlations between cognitive style and concept learning

[2] D. C. Jordan. "ANISA": A New Comprehensive Early Education Model for Developing Human Potential." *Journal of Research and Development in Education* 6 (3): 83-93; Spring 1973.

[3] S. Messick. "The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction: Assessing Possible, Not Just Intended, Outcomes." In: Len Sperry, editor. *Learning Performance and Individual Differences.* Glenview, Illinois: Scott, Foresman, 1972.

[4] L. E. Bourne, B. R. Ekstrand, and R. L. Dominowski. *The Psychology of Thinking.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1971. p. 234.

[5] *Ibid.*

[6] See, for example: C. R. Brooks and T. N. Clair. "Relationship Among Visual Figure Ground Perceptions, Word Recognition, I.Q., and Chronological Age." *Perception and Motor Skills* 36; 1976; D. J. Scatterly. "Cognitive Style, Spatial Ability, and School Achievement." *Journal of Educational Psychology* 68 (1): 36-42; 1976; P. M. Sunshine and F. Di Vesta. "Effects of Density and Format on Letter Discrimination by Beginning Readers with Different Learning Styles." *Journal of Educational Psychology* 68 (1): 15-19; 1976.

A.16

abilities.[7] The trend in these findings is clear, a significant relationship does exist between a child's cognitive style and his/her ability to learn and perform in school. This leads us to the basic hypothesis of this paper: *An individual's cognitive style is a basic intellectual determinant in his/her level of achievement or success in educational environments.*

Current research in cognitive styles, in the main, seeks correlations between an individual's extreme position on a specific cognitive style continuum (e.g., Field Dependence-Independence) and his/her personality traits (for example, articulated life goal, self-concept); *or* intellectual tasks (subtests of Weschler, mathematics performance).

The issue I am raising is that two or more of the cognitive style continuums may be involved in any one intellectual task performance. Therefore, to seek only dichotomous correlations may not provide the investigator with a complete picture of the entire cognizing event.

In contrast, I am concerned with an individual's cognitive *profile* as opposed to his/her positioning on only one of the cognitive style continuums. By cognitive profile I am referring to the position of an individual across all nine previously mentioned cognitive style continuums on a diagram. This profile makes it possible to study the interrelationships between the continuums of cognitive style and their combined impact on performance levels in a given learning task. For example, by constructing cognitive profiles it would be possible to determine which profile(s) relates to high performance and which profile(s) relates to low performance. Further it might be possible to determine if a particular cognitive profile is the appropriate one needed by most individuals to be successful in a specific learning task.

The reverse is also possible, that is, we could analyze a specific learning task and determine what would be the appropriate cognitive profile before presenting the task to learners. In this way learners who do not possess the appropriate cognitive profile could receive training to modify their inappropriate cognitive profiles.

I am currently testing subjects across seven dimensions of cognitive style (Category Width; Cognitive Complexity-Simplicity; Scanning; Leveling-Sharpening; Reflective-Impulsive; Field Dependent-Independent; and Tolerance for Incongruity). For eighth grade students, two articulated and opposite profiles have emerged. One profile describes high academic performers and the other profile describes low academic performers, as measured by standardized achievement tests, grade point averages, and I.Q. The next phase of the research will involve modifying

[7] A. J. Davis. "Cognitive Style: Methodological and Developmental Consideration." *Child Development* 42: 1447-59; 1971.

low performers' cognitive profiles to be similar to that of high performers and determine the impact of modified profiles on performance level changes.

By describing cognitive style in terms of a profile we can also ask questions not otherwise possible. For example, is it possible for a cognitively simple, field dependent, broad categorizing individual to attain the highest levels of Kohlberg's moral development stages, or achieve and perform at the formal operations level of hypo-thetico deductive reasoning, or reach the self actualization stage of Maslow's hierarchy of needs? Could such an individual cognize symbolic data (Bruner) or reorganize a stimulus pattern in a problem solving situation (gestalt) or discriminate along specific dimensions of a stimulus needed in discrimination or paired associates learning? Is the ability to perform transductive reasoning (Piaget, pre-operational) dependent on a more primitive/antecedent cognitive skill such as being able to distinguish a portion of a stimulus from its total configuration (field dependent-independent) as well as being able to retain that discrimination distinctly in long term memory (leveling-sharpening) so as to serve as a standard? These questions point out that the types of learning or developmental tasks presented to individuals may require, for success, prerequisite and basic cognitive processes and abilities, that is, an appropriate cognitive profile. But the development of the style (strategies) or level of cognitive functioning needed for differing situations cannot be solely accounted for through either developmental stages (Piaget) or relationships established between a given situation (moral stage) and development.

Flavell raises this issue, albeit in a different context, "Piaget argues that all significant cognitive development advances are made through equilibration. There appear to be problems with Piaget's equilibration model. In order for equilibration to take place the child would seem to need the ability or disposition to do four things in sequence. "Since a given child could lack one or more of these four prerequisites in relation to some specific cognitive problem, it is obvious that he may not be able to complete or even begin a Piagetian process of equilibration with respect to it"; and further, "Different sets of processes may typically be involved in different kinds of cognitive acquisition. Different individuals may even use different processes to acquire the same things." [8]

Much of the recent literature and research has demonstrated that either directed training or modeling is effective in changing the cognitive style (and strategies) of the individual learner with a corresponding

[8] H. Flavell. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1977. pp. 241-43.

A. 17

change in his/her performance in learning tasks.[9] Yet, schools do not concentrate on teaching those basic skills and strategies. Curriculum itself does not develop the how of learning, or provide the training necessary for success in school. As Jordan[10] stated, "How to learn is in itself something that has to be learned, though it is rarely taught in the schools."

We have a sound research base for "learning how to learn" theory, with direct instructional and evaluation implications as well as articulated teaching strategies. I am proposing, therefore, a new basis for the establishment of educational goals and for curriculum design and evaluation. Our efforts should be directed toward the development of curriculum procedures, based on the analysis of learning tasks, to establish the prerequisite cognitive profile needed for achievement and success. We could then directly intervene and modify—through training—an individual's inappropriate cognitive profile in order for the learner to have the power to be self-directive and successful in terms of his or her learning. The result would be moving one step closer to ensuring equal access to learning from educational environments in addition to the equal opportunity of being in their presence.

Until we address this cognitive profile question, we will have negated or ignored a most important issue in teaching/learning situations. Unless children and adults are instructed, trained, in the cognitive profile for specific learning tasks, the learner is the victim of trial and error; and success in educational situations is left merely to chance.

Curriculum therefore must take cognizance of an individual's cognitive profile in terms of materials and presentation, while intervening to modify a child's or an adult's cognitive profile so as to facilitate the acquisition of a cognitive repertoire that can be successfully applied in a self-directed mode across a host of learning problems and situations. Curriculum research, in the future, therefore, should be directed not merely to the question of what is appropriate for a person's developmental level in terms of content and materials, but more important to the questions of:

[9] See, for example: B. B. Barret. "Training and Transfer in Combinatorial Problem Solving: The Development of Formal Reasoning During Early Adolescence." *Developmental Psychology* 11: 700-704; 1975; D. R. Denny. "Modeling Effects Upon Conceptual Style and Cognitive Tempo." *Child Development* 47: 105-10; 1972; E. R. Heider. "Information Processing and the Modification of an Impulsive Conceptual Tempo." *Child Development* 42: 1276-81; 1971; A. M. Howie. "Effects of Brief Exposure to Symbolic Model Behavior on the Information Processing Strategies of Internally and Externally Oriented Children." *Developmental Psychology* 11 (3): 325-33.

[10] Jordan, *op. cit.*

1. What is an appropriate cognitive profile for specific learning tasks?

2. How can an individual's acquisition of an appropriate cognitive profile for success in specific learning situations be facilitated and evaluated?

3. How can these data and this information be incorporated into the curriculum for each prospective teacher at teacher training institutions?

4. How can the acceptance of cognitive profile as a denominator for all children, as well as serving as the statement relative to their success and achievement in academic situations, be facilitated?

5. How can we ensure that all children are involved in a "learning how to learn" environment regardless of the physical or emotional state of their being?

6. How can we ensure that all children have equal access to as well as opportunity to benefit from similar learning environments?

A.18

LEARNING PRINCIPLES

HILGARD AND BOWER.

I. THE LEARNER SHOULD BE ACTIVE, RATHER THAN PASSIVE LISTENER OR VIEWER.

2. FREQUENCY OF REPETITION IS IMPORTANT IN ACQUIRING A SKILL SUCH AS TYPING, PLAYING PIANO, OR SPEAKING A FORING LANGUAGE.

3. REPETITION SHOULD TAKE PLACE UNDER CONDITIONS IN WHICH CORRECT RESPONSES ARE REWARDED.

4. MOTIVATIONAL CONDITIONS ARE IMPORTANT FOR LEARNING.

5. CONFLICTS AND FRUXTRATIONS IN LEARNING SITUATIONS MUST BE RECOGNIZED AND PROVISION MUST BE MADE FOR THEIR RESOLUTION OR ACCOMMODATION.

6. LEARNING PROBLEMS SHOULD BE PRESENTED IN A WAY THAT THEIR STRUCTURE IS CLEAR TO THE LEARNER,

7. THE ORGANISATION OF CONTENT IS AN IMPORTANT FACTOR IN LEARNING AND IS AN ESSENTIAL CONCERN OF THE CURRICULUM PLANNER.

8. LEARNING WITH UNDERSTANDING IS MORE PERMANENT AND MORE TRANSFEARABLE THAN ROTE LEARNING.

9. GOAL SETTING BY THE LEARNER IS IMPORTANT AS MOTIVATION FOR LEARNING.

I0. THE LEARNER'S ABILITIES ARE IMPORTANT, AND PROVISIONS SHOULD BE MADE FOR DIFFERENTIAL ABILITIES.

II. THE LEARNER SHOULD BE UNDERSTOOD IN TERMS OF THE INFLUENCES THAT HAVE SHAPED HIS DEVELOPMENT.

I2. THE ANXIETY LEVEL OF THE INDIVIDUAL LEARNER IS FACTOR AFFECTING LEARNING. WITH SOME KINDS OF TASKS HIGH-ANXIETY LEARNERS PERFORM BETTER IF NOTREMINDER OF HOW WELL OR POORLY THEY HAVE DONE OR THEY ARE DOING, WHILE LOW-ANXIETY LEARNERS DO BETTER WHEN INTERRUPTED WITH COMMENTS ON THEIR PROGRESS.

I3. THE ORGANIZATION OF MOTIVES WITHIN THE INDIVIDUAL IS A FACTOR THAT INFLUENCES LEARNING.

I4. THE GROUP ATMOSPHERE OF LEARNING..COMPETITION VS COOPERATION,AUTHORITARIAN VS DEMOCRACY., WILL AFFECT SATISFACTION IN LEARNING AS WELL AS THE PRODUCTS OF LEARNING.

POUR UN DESIGN ÉDUCATIF DANS LA
PLANIFICATION D'UN PROGRAMME

3 7

$ 13.35

Disponible à:
La librairie de l'Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal, H3C 3J7
Tél: 343-6210